

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A LIBERDADE DE ENSINAR E APRENDER

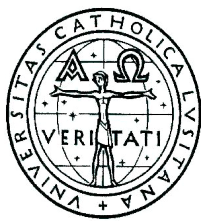
Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Rui Fernando Dias Brito

Porto, maio de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A LIBERDADE DE ENSINAR E APRENDER

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Rui Fernando Dias Brito

Trabalho efectuado sob a orientação de

Professor Doutor José Afonso Baptista

Porto, maio de 2012

Para os meus Pais

Agradecimentos:

A tarefa que nos foi apresentada exigia reflexão. Importa então, antes de mais, refletir e agradecer a todos os que me ajudaram especialmente a levar esta nau a bom porto e que me impeliram à ação:

- Antes de mais, ao estimado Professor José Afonso Baptista cuja palavra sensata, calma e orientadora me deu um rumo neste projeto e me fez acreditar num final feliz.
- Ao Grande Colégio Universal, pela força e vida que me dá.
- Aos meus Pais. Ao meu pai que me ensinou a força das tempestades, das ideias e da perseverança e cuja memória me dá ânimo para lutar contra as dificuldades; À minha mãe que me ensina sempre a conduzir a vida com acalmia, sobriedade e ternura.
- Às minhas irmãs Gabriela, Cristina e Paula pelo apoio que me dão diariamente e especialmente à Lurdes, minha primeira e fundamental crítica.
- Aos meus sobrinhos, por me fazerem sorrir de orgulho constantemente.
- Ao meu tio José, um Homem Sábio com a vida cheia, por me ensinar a procurar sempre o ideal.
- Aos meus Professores e colegas de mestrado por tudo o que me ensinaram e pelas inúmeras vivências partilhadas.
- Aos professores, funcionários, aos meus alunos e ex-alunos por me ensinarem diariamente e me ajudarem a aprender e a ensinar.
- Finalmente, e não menos importante, um enorme obrigado a quem me faz feliz.

Índice

Sumário executivo.....	2
1 – Introdução: As Razões e as Motivações deste Relatório Reflexivo	4
2 - O papel do Ensino Particular nas políticas públicas de educação, desde 1994 até à atualidade – Objetivos das várias políticas e suas implicações.....	8
2.1- Encerramento de colégios, redução de turmas, redução de verbas	17
2.2 - A história antiga e moderna do EP e o papel determinante na educação em Portugal....	21
2.3 - A legislação e orientações mundiais e nacionais que justificam a importância do EP....	22
2.4 - Contexto legal e Liberdade de Educação.....	26
3 – A qualidade do Ensino Particular.....	29
3.1 - A autonomia da Escola Pública e da Escola Privada.....	29
3.1.1 - Quanto à questão da produção de uma identidade.....	31
3.1.1.1 - Sobre a democracia na escola, o ensino personalizado.....	32
3.1.2 - Quanto à gestão de recursos.....	34
3.1.3 - Em conclusão, sobre a autonomia.....	35
3.2 - A responsabilidade social da escola e do sistema educativo.....	37
3.3 - Projeto Educativo – a importância da sua teorização e integração e o professor autónomo.....	40
3.4 - A diferenciação.....	43
3.5 - Concluindo sobre a qualidade do Ensino Privado.....	44
4 – Conclusões.....	46
Bibliografia.....	54

Sumário executivo

Este trabalho é um relatório reflexivo para conclusão do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar.

Tendo como temática dominante, a liberdade de aprender e ensinar, entre 1994 e a atualidade, as suas linhas de força são as interações entre o Estado e o Ensino, em especial o Ensino Privado, suas tendências e contradições; procuraremos ainda analisar a dinâmica do Ensino Privado, procurando possíveis razões que limitem a liberdade focada.

As motivações para a escolha deste tema estão relacionadas com a nossa vida e experiências profissionais. De facto, por estarmos ligados ao ensino privado e por uma questão de motivação pessoal, a temática fundamental deste relatório será a liberdade da educação, por tal constituir, desde que dedicamos a nossa vida a este ofício, um dos maiores paradoxos que tivemos de enfrentar. Tentamos analisar este problema, baseando-nos na nossa experiência, mas também usando outras lentes que nos permitem buscar uma luz acerca desta questão. Abordaremos a temática da liberdade de ensino procurando, de uma forma clara e objetiva, aprofundar e esclarecer os aspetos que envolvem uma problemática tão complexa e polémica.

Desta forma, ao longo deste trabalho, iremos abordar alguns aspetos que nos permitirão enquadrar e tirar ilações que respondam à temática em estudo:

- As modificações históricas na liberdade de ensino, para o período em estudo;
- Os fundamentos normativos que suportam a liberdade de aprender e ensinar;
- A qualidade do ensino privado como possível constrangimento à liberdade de ensino;
- A criação de uma identidade própria, que rompe com os princípios de neutralidade do Estado, como possível limitação à liberdade de ensino;
- A importância do projeto educativo como forma de afirmação da escola.

Para a sua conceção e organização consultamos artigos divulgados pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, outros publicados pelo Fórum para a Liberdade de Educação e examinamos bibliografia relativa diretamente a este tema e a outros que entendemos serem importantes para complementar a nossa análise.

Assim, após a introdução (onde fazemos a descrição do nosso percurso), no capítulo dois, procuraremos debruçar-nos e compreender os avanços e recuos históricos da liberdade de ensino, desde metade da década de 90 até à atualidade. Necessariamente iremos tender para questões políticas, mas temos consciência de que este tema poderá também ter esses contornos. Tentaremos refletir sobre as implicações que tais oscilações têm no Ensino Particular e Cooperativo. Ainda neste capítulo, entendemos essencial situar a nossa análise numa base legal, o que nos levou a realizar uma investigação breve da legislação que consubstancia a liberdade de educação.

Seguidamente, iremos dissertar sobre a qualidade do ensino particular. Não se procura, neste capítulo, fazer juízos de valor ou criar competições inócuas com o ensino público estatal. Tão pouco se procurará enaltecer ou exaltar o ensino que é praticado nos Colégios. Procuramos sim verificar que o ensino privado pela sua qualidade e liberdade não merece ser discriminado negativamente pelo Estado no processo de escolha da escola por parte dos Pais. O nosso objetivo é, portanto, demonstrar que não é a falta de qualidade do ensino particular que impede de pôr em prática o legislado, a nível nacional e internacional, sobre a liberdade de ensino.

Não poderemos falar de resultados, já que não se trata de um trabalho de investigação mas, pelos dados que nos foi possível compilar, poderemos concluir que existe legislação que nos revela um caminho claro no sentido da liberdade de aprender e ensinar e que esta liberdade não é posta verdadeiramente em prática, fundamentalmente, por motivos políticos que limitam o legislado. Por outro lado, a limitação a esta liberdade leva a uma distorção óbvia da concretização da vontade dos Pais em escolherem os projetos educativos diferenciados do Ensino Privado, sujeitando este a ser procurado por uma elite que lhe consegue aceder economicamente.

Poderemos ainda concluir que o Ensino Privado cria, tendencialmente, um serviço verdadeiramente livre, autónomo e diferenciador, pelo que não colherá o argumento da falta de qualidade dos Colégios para a não concretização da referida liberdade.

1. Introdução: as razões e as motivações deste relatório reflexivo

Antes do início deste trabalho, entendemos necessário relatar alguns factos marcantes do nosso percurso e crescimento profissional, que está umbilicalmente ligado ao Grande Colégio Universal. A nossa aprendizagem e experiência profissional decorrem dessa relação e dessa herança.

A nossa entrada ao serviço, no Grande Colégio Universal, ocorreu a 1 de janeiro de 1996, tendo, a partir dessa altura, ocorrido factos determinantes na história desta Instituição, e necessariamente, na nossa própria história, que está ligada às vivências deste Estabelecimento de Ensino, onde ainda desempenhamos funções docentes e diretivas.

O Colégio (fundado em 1910) tinha, na altura da nossa entrada ao serviço, um grupo docente com habilitação própria na sua totalidade e com 96% de profissionalização, mantendo-se como uma empresa familiar, com uma entrega e dedicação totais, ao mesmo, de todos os que o superintendiam.

Apesar deste cenário, entre 1990 e 1996 tinha perdido cerca de 50% da sua população escolar.

Tal decréscimo, até por tão significativo, parece-nos sobretudo atribuível a fatores exógenos ao próprio estabelecimento de ensino, como:

- Encargos acrescidos para os Encarregados de Educação que preferem um estabelecimento de ensino particular para os seus filhos;
- Degradação das condições económicas das famílias que afligiram a classe média, por quem o Colégio é maioritariamente procurado;
- Criação, dentro da cidade do Porto e nas imediações do Colégio, de estabelecimentos de ensino oficial gratuitos;
- Política Educativa seguida desde 1990 pelo Ministério da Educação (aspeto a explorar posteriormente)
- Diminuição da taxa de natalidade

Neste período, o Colégio manteve apenas uma turma por ano de escolaridade, rescindiu contratos com docentes e não docentes (com todos os encargos inerentes) e mantinha-se muito abaixo do número de alunos necessários à sua sobrevivência.

Assim, nesta conjuntura, o Estado celebra contratos de associação para os segundos e terceiros ciclos com o Grande Colégio Universal, através do documento 29828/ DREN, datado de 17 de junho de 1998.

Obviamente que, a partir deste momento e nos anos seguintes, uma realidade profundamente diferente afetou o Colégio e a vida de todos os profissionais que lá trabalhavam.

A passagem da realidade de um colégio forçadamente elitista (por apenas poder ser frequentado por aqueles que tinham capacidade para pagar) para um colégio aberto a todos (ainda que com algumas condicionantes impostas pela Direção Regional, que foram crescendo com o passar dos anos) revelou-se um desafio extraordinário para todos, por vários motivos:

- O aumento exponencial do número de turmas, extremamente heterógeneas;
- O recrutamento de um novo e jovem corpo docente;
- O testar da própria organização interna do Colégio.

O crescimento do Colégio não podia ser apenas numérico. Teria de ser em todas as dimensões do processo educativo. O assumir do Ideário, do projeto educativo, do regulamento interno pela nova comunidade escolar era a grande questão e apreensão da Direção e dos nossos profissionais.

Era um verdadeiro teste à operacionalização do projeto educativo e sua versatilidade. Este, na sua realização, permitiu que os alunos, ao longo da sua estadia no Colégio, atingissem gradualmente os objetivos idealizados, hierarquizados e encontrassem os meios adequados à sua consecução, consoante a sua idade e nível desenvolvimental.

Contudo, no final do ano letivo 2002/2003, baseado num estudo levado a cabo pela Direção Regional de Educação do Norte, o Ministério da Educação entendeu rescindir os Contratos de Associação com o Colégio, de forma progressiva. Tratou-se de um momento dramático na nossa vida profissional que nos impeliu à reflexão. O vazio com que o nosso futuro se deparava teria, necessariamente, de nos fazer crescer ou retrair.

A partir de 2007/2008, o Colégio passou, definitivamente, a funcionar sem contratos de associação, tendo, mesmo assim, mantido três turmas por ano, nos segundos e terceiros ciclos do ensino básico. Conseguimos, apesar das dificuldades, triplicar o número de turmas que tínhamos antes de termos celebrado os contratos de associação.

Ao longo do nosso percurso profissional, foram múltiplas as interações que tivemos com o Estado, quer de uma forma direta (como foi o caso da cessação dos contratos de associação com o nosso Colégio), quer de forma indireta (com remodelações curriculares, mudanças de políticas educativas, (des)centralizações administrativas, etc)... O impacto dessas interações no ensino, especialmente no ensino privado, sempre foram alvo da nossa curiosidade e da nossa reflexão.

Em última instância, sempre consideramos indisfarçável o desconforto do Estado relativamente ao ensino particular, bem como a falta de vontade política do Estado em avançar com o legislado nacional e internacional sobre a liberdade de aprender e ensinar. Esta visão de oposição entre a tutela e o ensino privado não parece, à partida, ser razoável e é ininteligível sem algum estudo e meditação.

Sobre esta liberdade iremos debruçar-nos mais profundamente neste relatório. Aprendemos que a liberdade dificilmente será uma bênção; será antes uma conquista. Mas interessa-nos sobretudo entender como poderia essa liberdade beneficiar o ensino português e os seus intervenientes.

Curiosamente, o ensino privado procura reinventar-se e implementar novas estratégias que o consigam diferenciar do ensino público estatal.

Repare-se que a situação económica vivida pelos portugueses impele-os a abdicarem do projeto educativo que escolheriam para os seus filhos, inscrevendo-os em escolas estatais que sofreram remodelações elevadas.

Este trabalho constitui assim um passo fundamental de encontro entre a nossa formação académica, experiência profissional (com todos os desafios e episódios que decorreram ao longo dos tempos) e os conhecimentos que nos foram transmitidos no âmbito deste mestrado.

Na verdade, a nossa formação inicial em administração e gestão de empresas permitiu o contacto com áreas fundamentais de gestão de recursos humanos que ganharam uma nova e maior amplitude quando foram transpostas para o ambiente escolar.

A dinâmica que envolve todo o processo e sistema educativos obrigaram-nos a aprofundar os nossos conhecimentos para tentarmos encontrar um rumo, uma orientação, uma imagem que nos permitisse conseguir analisar e refletir sobre o todo e a sua influência nas nossas práticas.

Neste sentido, este mestrado deu-nos os instrumentos para compreendermos a nossa realidade envolvente e podermos agir de uma forma refletida e concertada.

O momento presente é marcante pela emergência de pensar o que se pretende da Educação, sob pena desta sofrer uma crise de dimensões históricas com o comprometimento irremediável das nossas gerações futuras.

2. O papel do Ensino Particular nas políticas públicas de educação, desde 1994 até à atualidade – Objetivos das várias políticas e suas implicações

No âmbito do nosso trabalho, entendemos iniciar a nossa análise no final do ano de 1993, no momento em que a Ministra Manuela Ferreira Leite é indigitada. Este momento marcou o fim de uma conjuntura favorável ao ensino particular, que havia levado, inclusivamente ao encorajamento para a elaboração de um novo estatuto do ensino particular e cooperativo. Realmente, no dia 2 de dezembro de 1993, René Rodrigues da Silva, coordenador do grupo de trabalho responsável pela elaboração do novo estatuto do ensino particular e cooperativo, tem agendada audiência com o Ministro Couto dos Santos, com o objetivo de lhe entregar o referido documento. Tal não sucede pois, nesse mesmo dia, dá-se a substituição atrás falada. Este novo texto, deixado em suspenso pela nova Ministra, trazia condições muito favoráveis à liberdade de ensino pois previa-se nomeadamente que, até 1995/1996, os alunos do ensino privado receberiam um subsídio igual ao custo do aluno/ ano no ensino oficial, permitindo que os pais escolhessem, sem constrangimentos económicos, o projeto educativo para os seus filhos.

A mudança de ministra trouxe uma inflexão na linha que estava a ser seguida com o ensino particular e cooperativo, valorizando-se, a partir daí, e contrariando o artigo 58º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a construção de escolas estatais inclusive onde existiam escolas não estatais que satisfaziam a procura educativa (sobre este assunto vale a pena analisar a intervenção de Amadeu Pinto - Contacto nº 105, de janeiro/fevereiro de 1994, in Cotovio, 2004, p. 137). Esta tendência estende-se desde o centro das cidades (onde são promovidas remodelações profundas em escolas, aumentando a sua lotação e ignorando a oferta dada pelo EPC) até aos meios rurais, onde os autarcas, contrariando a racionalidade e a boa afetação de recursos, fazem alarde de novas obras que criavam novas escolas, independentemente dos Colégios que já se encontravam lá localizados e que, durante décadas, se dedicaram a levar a estas zonas, a educação que o Estado não conseguiu atingir. Aliás, neste ano, é tomado um conjunto de medidas que estrangulam o ensino particular e cooperativo, como as restrições aos contratos simples, o atraso na

assinatura dos contratos de associação ou o tratamento discriminatório na regulamentação do PRODEP II. A Ministra afirma o ensino particular como “supletivo”, adjetivo com carga negativa e completamente desenquadrado no tempo, tendo em conta a evolução deste tema na própria Constituição da República Portuguesa da qual foi banido na primeira revisão constitucional de 12 de agosto de 1982.

Este é o período do neoliberalismo educacional mitigado (Afonso, 2007), adjectivação dada porque se entende esta corrente como suave. Caracterizado por uma ideologia neoliberal (presente, por exemplo, na privatização do ensino superior ou na vulnerabilização dos direitos ligados ao trabalho), mas com vertentes de Estado-providência devido à expansão de direitos sociais na Escola, como se verifica no alargamento da Escolaridade obrigatória, em mais verbas para a educação, no aumento dos vencimentos dos professores ou na maior preocupação com o abandono Escolar.

Ou seja, temos algo novo: uma forte presença estatal, num mercado que se diz liberal. Note-se que a privatização do ensino superior está em contraciclo com o que acontecia no ensino não superior.

Neste, a defesa do EPC foi considerada como francamente precária, havendo um retrocesso no seu estatuto relativamente a legislaturas anteriores. Repare-se que não existe uma política liberal na educação, estando esta sob forte alçada estatal.

Com a entrada em funções do novo Governo, no final de 1995 (curiosamente, considerado mais à esquerda no espectro político nacional), a situação sofre uma nova inflexão. O conselho coordenador do ensino particular e cooperativo ganha um novo alento vivendo-se um clima afirmativo e entusiasmante. O novo ministro Marçal Grilo elabora um pacto educativo, para o futuro, que incita a sociedade civil a uma intervenção pelos princípios constitucionais ligados ao direito e à educação e à liberdade de aprender e ensinar. Ainda em 1996, são concedidos novos contratos de associação nas cidades de Leiria, Viseu, Aveiro e Coimbra, que são a semente para uma generalização dos contratos de associação, a todos os estabelecimentos privados da Zona Centro, resolvendo-se o problema da sobrelotação das Escolas Estatais e promovendo uma mais eficiente gestão de recursos (Baptista, 2004).

O tempo é claramente de pacificação, em claro contraste com a legislatura anterior. Abandonam-se temporariamente as ideias de reformas na educação para se proceder apenas a ajustes que se entendem necessários. Procura-se a estabilidade e a paz nas escolas.

Este clima de promoção da igualdade do ensino particular e cooperativo é, acreditamos, fundamental para haver abertura política para concessão de novos contratos de associação nas zonas urbanas indicadas e até na cidade do Porto.

Nos anos seguintes, e face à redução demográfica verificada e à tentação de, consequentemente, os contratos de associação serem afetados, verifica-se um aumento das preocupações dos Colégios e da Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular que se traduzem em ações junto das direções regionais, procurando a estabilização da sua situação. Dá-se especial relevo às ações do conselho coordenador do Ensino Particular e Cooperativo que, apesar de definhado politicamente, é um elemento gerador de meditações e discussão. É um espaço que dá voz aos representantes do EPC, independentemente de ser ouvida, ou não, pelos responsáveis políticos da educação.

Com a entrada, em 2002, do novo ministro David Justino, a situação em nada melhora. Efetivamente, apesar do discurso do novo primeiro-ministro Durão Barroso defender a liberdade da educação, tal não acontece. Mais uma vez, a prática contraria o discurso. A situação segue instável face às condicionantes demográficas atrás mencionadas, a que acresce uma maior defesa dos sindicatos aos professores do setor estatal (não equiparando, em concurso, as carreiras dos docentes do Ensino Privado às do Ensino Público Estatal) e a tentativa da Direção Regional de Educação do Norte em controlar as ações dos colégios com contratos de associação, nomeadamente com a criação de sistemas informáticos e a limitação de entradas de alunos em contratos de associação, mesmo dentro da mesma área pedagógica.

Neste seguimento, a direção regional decidiu cessar os contratos de associação com alguns Colégios da zona norte do País, no final do ano letivo seguinte, vulnerabilizando, indiretamente todos os restantes colégios com contratos de associação, como veremos mais adiante.

Este período fica também marcado por uma fiscalização intensa aos Colégios com contratos de associação, resultando daí litigâncias e processos-crime que abalam o setor, e põe em causa o estatuto jurídico dos contratos de associação. No entanto, em 2003, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular consegue negociar o Despacho n.º 19411/2003, de 11 de outubro, que clarifica e objetiva os valores a atribuir no âmbito dos Contratos de Associação.

Esta publicação, com novas regras para o financiamento, estabiliza o setor durante alguns anos, apesar dos Colégios manterem a apreensão devido aos fatores atrás referidos.

É em 2008 que, relativamente aos Contratos de Associação, começam a soar os primeiros sinais de alarme com o despacho nº 11082/2008, de 16 de abril. Neste despacho, o Ministério introduz a necessidade dos estabelecimentos de ensino com contratos de associação instalarem uma aplicação informática de exportação de dados devidamente certificada pela MISI (sistema de informação do Ministério da Educação), visando o controlo e o conhecimento dos dados financeiros de todos estes Colégios. Deveriam inserir toda essa informação, solicitada pelo Ministério, até outubro de 2008. O objetivo expresso é o de, a partir desses dados, calcular o custo médio por turma que irá servir como referência para o financiamento destes Colégios. Esta questão específica cria, desde logo, um romper com o vivido até então. Repare-se:

- O Decreto-lei nº 553/80, de 21 de novembro, traça, como referência para o financiamento dos Colégios com contratos de associação, o custo médio por aluno do ensino público estatal. Ora, este novo despacho avança com um novo conceito de custo médio por turma dos Colégios sob contratos de associação, diferente do estabelecido até então;
- É abandonado um sistema de financiamento assente no despacho nº 19411/2003, de 11 de outubro, que assume as características de cada colégio, para se assumir um financiamento por valor médio, mas de uma forma nunca antes prevista.

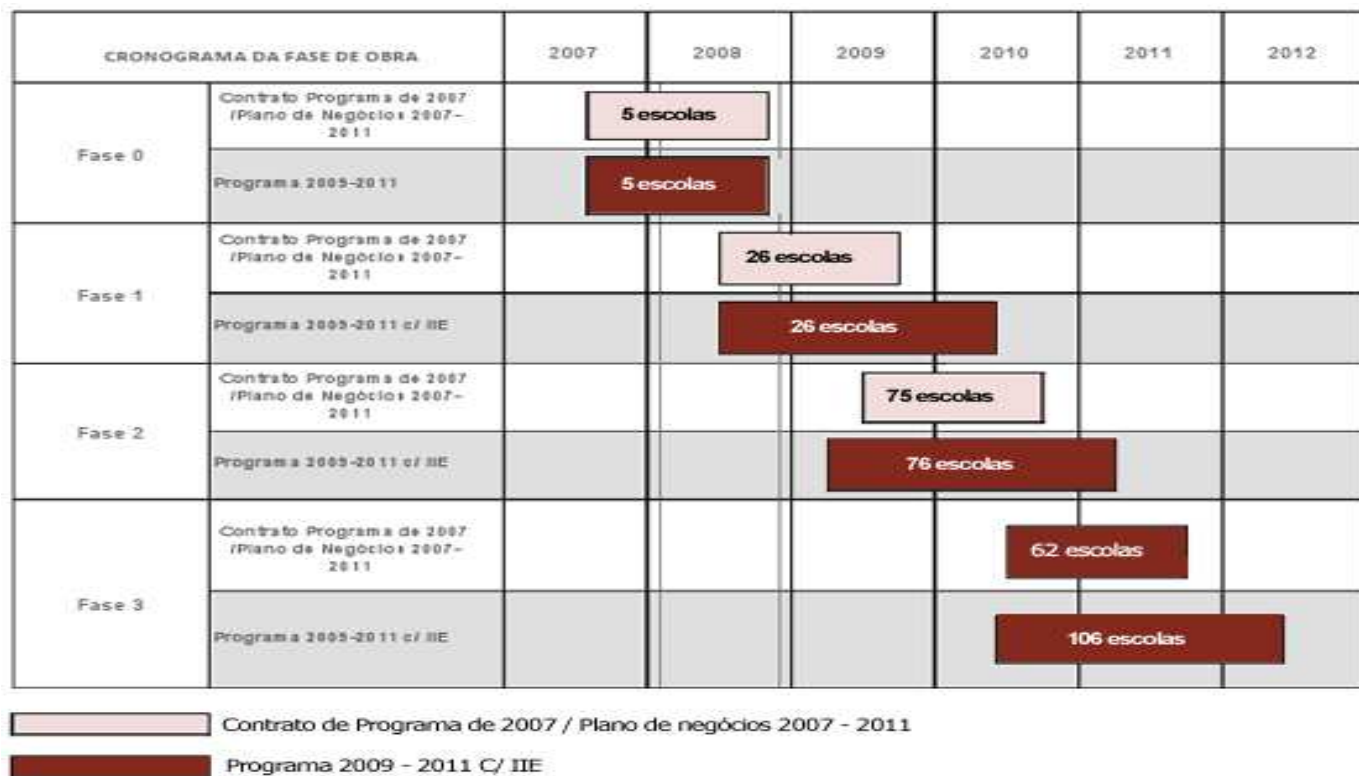
Por outro lado, este despacho estipula, desde logo, que o número de turmas ao abrigo destes contratos, manter-se-ia no ano seguinte, ao contrário do que sucedia até então pois anualmente o número de turmas por estabelecimento era definido em reuniões de rede escolar.

O início deste período de graves dificuldades tem, a nosso ver, duas explicações gerais que podemos avançar:

- A crescente competição entre o ensino público estatal e ensino público não estatal, acirrada pela publicação dos rankings escolares e seus resultados;
- O investimento realizado (e que teria de ser justificado) do Estado na modernização do seu parque escolar que deveria ser completamente aproveitado para justificação dos recursos gastos. Para lidarmos com dados

concretos, os valores previstos eram, segundo dados da própria empresa “Parque Escolar”:

Cronograma de intervenção do programa de modernização



• INVESTIMENTO ANUAL

• (unid. milhares de euros)

INVESTIMENTO	2007	2008	2009	Total
Fase 0	5.484	48.098	14.109	67.690
Fase 1	1.097	26.447	212.167	239.711
Fase 2		1.499	161.259	162.758
Fase 3			190	190
Sub-Total	6.581	76.044	387.725	470.350
Valorização patrimonial	33	1.917	22.100	24.050
Outros	117	339	593	1.049
Sub-Total	150	2.256	22.693	25.100
TOTAL	6.731	78.301	410.418	495.450

Partindo deste contexto, a política educativa seguida pelo Ministério nos anos que se seguiram, surpreende apenas pela agressividade crescente.

Efetivamente, no dia 4 de novembro de 2010, o Governo da Nação apresenta um projeto para apreciação do Conselho Nacional de Educação que assola o DL nº 553/80, de 21 de novembro, na sua componente de financiamento do Ensino Particular e Cooperativo. Deliberadamente o Estado trazia instabilidade ao setor e tentava acabar com normas que previam a liberdade de educação das famílias. Entre outras alterações, propunha-se:

- Que o contrato de associação fosse válido por um ano, sem renovação automática e sem atenção ao projeto educativo do Colégio;
- A transformação do apoio financeiro dado no âmbito do contrato de associação em subsídio, termo mais precário e ocasional;
- A revogação da possibilidade do Estado alargar o Contrato de Patrocínio à inovação do processo educativo;
- A revogação da possibilidade do Estado conceder um subsídio ao EPC, quando entendesse haver necessidade;
- A revogação da própria forma dos contratos de associação, sem indicações de qual a forma futura;
- O final dos artigos 25º e 28º do DL nº 35/90, de 25 de janeiro, que estende a gratuidade do ensino obrigatório ao EPC, ao custo do aluno no ensino oficial;
- A mais penalizadora de todas as cláusulas, a revogação de todos os contratos simples, de patrocínio e de associação no final de 2010/2011.

Este conjunto de intenções, por ser considerado um dos mais graves ataques ao EPC e à liberdade de ensino, desencadeia reações enérgicas da AEEP e de movimentos cívicos (surge o movimento SOS Educação), levando à intervenção da Presidência da República, para mediação deste diferendo.

Desta mediação surge o DL nº 138/C/2010, publicado a 28 de dezembro, que altera o DL nº 553/80. Este decreto, não tão gravoso como a proposta inicial, mas francamente precário (tendo a forte oposição do SOS Educação), tem a característica de acabar com décadas de tradição negocial em assuntos relacionados com o EPC (quer através do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo, quer através do Conselho Nacional de Educação). Neste decreto-lei, o Estado assume que irá, por portaria, definir as questões-chave dos contratos de associação.

Assim o faz, no dia seguinte (29 de dezembro), através da portaria nº 1324/A/2010, em que especifica regras, determina o montante a conceder por turma (80000 euros,

provisoriamente 90000 euros) aos Colégios com contratos de associação e promove uma gestão flexível do currículo (sem resultados práticos aparentes pois o problema que se colocava era financeiro e legal). Esta portaria é complementada pela portaria 150/2011 onde se publica a minuta dos contratos de associação.

Pouco mais tarde, o governo liderado pelo Eng. José Sócrates cai. Porém o EPC fica numa extrema fragilidade, vulnerável a vontades políticas adversas, sem uma estrutura legislativa clara que o proteja e oriente e claramente secundarizado por um ensino oficial resplandecente e com recursos renovados. O EPC deixa de ser encarado como merecedor das mesmas condições do ensino oficial e deixa de ser considerado supletivo, para passar a ser considerado concorrente e, como tal, alvo de um tratamento discriminatório.

Com a mudança da legislatura e a chegada do XX governo constitucional, a tensão entre as partes parece ter sido atenuada. São assinados protocolos entre o Ministério da Educação e Ciência (representado pelo Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, João Casanova de Almeida) e o Movimento de Escolas Privadas com Ensino Público Contratualizado (surpreendentemente primeiro, tratando-se de um movimento que resulta do SOS Educação) e a AEEP que resultam na portaria nº 277/2011, de 13 de Outubro, que altera a portaria nº 1324/A/2010.

Esta portaria, apesar de prever a redução de turmas dos Colégios com Contratos de Associação, é claramente menos penalizadora para o EPC do que a sua antecessora. Antes de mais, surge novamente, no texto da portaria, a expressão “Foram ouvidas a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e o Movimento de Escolas Privadas com Ensino Público Contratualizado”, o que induz um processo negocial e não uma imposição, como sucedia anteriormente. É fixado o valor de 85288 Euros por ano/turma, aprofundada a possibilidade de uma gestão flexível do currículo e assegurada a reavaliação de toda a rede escolar até final do ano letivo 2012/2013.

Dos protocolos assinados, resulta ainda o nascimento de uma comissão (liderada pelo Dr. Pedro Roseta) com o objetivo de apurar o custo real dos alunos do ensino público, por ano de escolaridade, exatamente com o intuito de modificar o regime de financiamento dos contratos de associação.

Ora tal pretensão, conjugada com as palavras do novo Ministro da Educação, Nuno Crato, podem dar alguma indicação sobre a vontade de promover a verdadeira liberdade de

ensino. Efetivamente, em entrevista dada ao Jornal Público, em 31 de outubro de 2011, o novo Ministro diz:

” Gostaríamos muito de ter um alargamento dos contratos de associação e de autonomia. Ao contrário de outras pessoas, não temos nada contra o ensino privado. Não vamos tentar suprir necessidades que já estão resolvidas, e bem, com o ensino privado. É uma função do Estado facultar o ensino a todos, mas isso também se pode fazer com os contratos de associação. Têm as mesmas obrigações das escolas públicas, acolher todos os alunos gratuitamente, e alguns têm resultados fantásticos.”.

Curiosamente, é num contexto de crise profunda que parece lançada a oportunidade de uma verdadeira e efetiva liberdade de educação, baseada em questões políticas, sociais e económicas.

No entanto, quando se menciona o sistema de financiamento do EPC, não podemos, de forma alguma, esquecer os contratos simples e de desenvolvimento, meios de apoio financeiro às famílias mais carenciadas que optam por colocar os seus educandos no ensino particular. Ora estes mecanismos são fundamentais para muitos Colégios (e famílias) que deles usufruem e surgem como essenciais para a completa liberdade de educação. Tais contratos mantiveram-se estáveis até 2008/2009, apesar de alguns atrasos no seu pagamento, o que dificultava a gestão do orçamento familiar de quem tinha optado pelo EPC. Todavia, em 2008/2009, e à revelia da própria Secretaria de Estado, foram criados manuais de normalização de procedimentos, nas várias Direções Regionais, com aspetos novos a considerar no cálculo de capitação. No caso da DREN, este manual foi enviado para os Colégios pela Circular nº 3/09, de 17 de março, que provocou atrasos, instabilidade e polémica. Ainda no decorrer deste ano letivo, este manual foi, em parte, abolido, por uma circular interna emitida pelo Gabinete do Secretário de Estado da Educação, dirigida à Direção Regional de Educação do Norte, com conhecimento da Associação dos Estabelecimentos de Ensino particular, identificada com o nº 2892, de 25 de maio de 2009.

Todavia, a partir desse ano e até ao presente, os pagamentos e definição de regras e documentação destes contratos, essenciais às famílias, são realizados cada vez mais tarde (em junho ou julho), com repercussões nefastas no planeamento das famílias e na decisão de colocar os educandos no EPC.

Ora tendo todo este contexto, podemos enquadrar esta postura do Estado em referenciais já identificados por vários autores.

Consideremos Perrenoud (2003: 104-107) quando entende que o sistema educativo se reveste de uma enorme rigidez que impede mudanças rápidas e produtivas. Frequentemente, para responder a princípios de eficácia, manipulam-se sinais exteriores de sucesso que não traduzem os resultados de políticas implementadas. Estas devem ser estáveis e apenas podem ser analisadas a longo prazo, mesmo que sofram contingências conjunturais ou pressões de grupos mais ou menos organizados.

Acresce ainda que, segundo o autor, uma política de educação deve ser negociada entre os vários atores educativos, atrasando a sua decisão mas gerando um maior consenso e aprovação entre os intervenientes. A política educativa deve ser o motor de progressos permanentes, segundo diretrizes claras, negociadas, pacientes e contínuas.

Parece-nos que esta ideia clara e bem definida de Perrenoud é a antítese do que é realizado pelo Estado Português.

No que à liberdade de educação diz respeito, fica sempre patente, com o passar do tempo, que é ambição deste e de qualquer Estado, tomar nas suas mãos a condução da educação dos nossos jovens. Moldá-los aos princípios e valores ditados pelo Estado é eternizar essas doutrinas no tempo e é orientar os jovens para um encaminhamento ideológico. Esse seu poder representa, na escola estatal subjugada, ter a capacidade de escolher os valores que devem pautar a educação, sendo que estes não devem caber ao Estado, mas sim à comunidade educativa onde se juntam alunos, pais, professores, diretores e tantos outros que devem escolher esses valores e ideais que se refletem no projeto educativo.

Aos pais caberá escolher os valores com os quais se identificam e escolhê-los em igualdade de oportunidades económicas. Segundo Baptista (2011), “o Estado tem de assegurar o cumprimento do direito à educação para todos, mas não tem necessariamente de ser o promotor direto da criação de escolas (...)”.

O Ensino privado e cooperativo não pode ser alternativa de algo e, muito menos, cópia ou arremedo, mas terá de ser um ensino de vanguarda pedagógica, de constante experimentação, de redescoberta dos valores sociais da comunidade que serve, expressos no ideário e na prática do projeto educativo da escola. Carneiro (1988), dizia-nos que:

“Licito é, pois, afirmar que está criado um leque de condições substantivas, da parte da administração, para o percurso a fazer numa nova etapa. Porém, a velocidade e a qualidade do percurso dependem da contrapartida que for oferecida; naturalmente

não poderá o ensino particular resignar-se a viver na orla do Estado; a parte que lhe cabe chama-se aposta, risco, capacidade, criatividade, confiança”.

As escolas não estatais, em verdadeira autonomia e liberdade, teriam assim todas as condições para serem as anunciadoras de uma nova esteira de pujança e valorização pedagógica dentro do Sistema Educativo Português.

Os Colégios, agrilhoados como estão às contingências que lhes são impostas, são a imagem plena de escola como hipocrisia organizada. Efetivamente, a tutela repete um discurso defensor da autonomia (e não raras vezes até defensora da liberdade de ensino), mas age de forma contrária, tentando reduzir as margens de manobra das escolas em geral e dos Colégios em particular, com legislação sucessiva e redutora dessa autonomia. Os Colégios fingem alinhar de acordo com aquilo que lhes é imposto, mas constantemente, nas suas margens de autonomia, procuram novas formas de sobreviver e de alimentar novos sonhos. Segundo Brunsson (2006, p. 269), esta metáfora fornece pistas ao investigador que, neste caso são preciosas, sobre:

“a informação recolhida (designadamente para a confusão entre o discurso, a decisão e a ação, entre a mostra organizacional e os resultados, entre as intenções e os efeitos), por outro lado, a hipocrisia fornece também aos diferentes atores organizacionais, especialmente aos que aí assumem cargos de maior responsabilidade, a percepção da distinção entre os dois planos apresentados (o da orientação para a ação e o político) e a agirem, conscientes da situação, de modo a recolherem daí benefícios para o desempenho organizacional”

2.1 Encerramento de colégios, redução de turmas, redução de verbas

A aprendizagem é um processo contínuo, tortuoso, muitas vezes não linear ou isento de dificuldades. Quem tem a coragem de hoje estar ligado ao ensino tem o apanágio de ser confrontado com situações novas que nos impelem a estudar, a ouvir, a meditar, a rever o que foi feito... A Educação não pode tratar sempre dos problemas mais recentes, deixando no fundo da gaveta os problemas mais importantes. Redescobrir a calma e a ponderação é fundamental para avaliar corretamente a educação.

No âmbito escolar, parece-nos também fundamental, na linha de Costa (2007) que essas reflexões/ trabalhos/ projetos tenham um cariz fortemente colaborativo. O ambiente vivido nas escolas terá de ser propício a estas reflexões que, mais do que sirvam à chamada

organização para a ação, sejam efetivas, enquadradas e partilhadas por uma visão estratégica da Comunidade Educativa.

Se a escola se encontra afogada seja em tarefas correntes, seja em “novos mandatos” que a impossibilitam de pensar sem ser no imediato, não conseguirá a estabilidade necessária para a implementação de tarefas claras, complexas e coerentes nem, tão pouco, será capaz de transmitir uma mensagem aglutinadora e de orientação comum.

Ora as escolas não poderão desenvolver um trabalho profícuo se está posta em causa a sua sobrevivência, ano após ano, negociação após negociação, mormente quando não depende nem do esforço honesto, nem da qualidade da educação, nem dos resultados alcançados. Repare-se que a proposta preparada pelo Estado, em 4 de novembro de 2010 é atentatória ao funcionamento dos Colégios com contratos de associação. Mesmo que o Decreto-lei publicado posteriormente tenha sido mais brando do que o inicialmente previsto, a impressão que persistiu foi de um ataque de morte a uma parte substancial ao EPC. Repare-se que uma parte muito significativa destes Colégios localiza-se no Norte do País, são originários do movimento cooperativo da década de 80 e vão colmatar a falta do Estado em certas localidades para a elas levar o processo educativo, apoiando-se no DL nº 553/80, de 21 de Novembro. Dos colégios afetados por esta alteração, 21 localizam-se em zonas rurais empobrecidas, estando dependentes de frotas de camionagem (muitas vezes próprias) para trazer os alunos das regiões próximas para os Colégios, tendo ainda ligações profundas ao tecido empresarial local.

Assim, o corte nos contratos de associação a estes colégios representa inevitavelmente a sua morte pela incapacidade de captar alunos nas proximidades, ainda mais sendo estes obrigados a pagar propinas que nunca conseguiriam suportar.

Uma situação semelhante acozaria estes Colégios, localizados na zona Centro do País, que usufruíram de contratos de associação posteriormente aos da zona norte, fruto de uma decisão política e económica da DREC, no início da década de 90.

Estes Colégios estão dimensionados para um determinado número de alunos e a sua redução drástica não seria acompanhada pela redução de custos fixos (a manutenção de instalações subutilizadas, amortizações dos bens do ativo imobilizado, prémios de seguro, rendas de edifícios, alugueres de equipamentos, juros de empréstimos contraídos, etc), o que inviabilizaria a sua sobrevivência. Para mais, o Estado não se responsabiliza pelo pagamento de indemnizações aos funcionários despedidos, nem pelo pagamento dos

proporcionais de Férias, Subsídio de Férias e Subsídio de Natal (tal situação já se repetiu em outros colégios que viram os seus contratos de associação cessarem), o que se traduz num encargo enorme para os Colégios que já viviam com verbas mirradas.

Relativamente aos contratos simples, estes constituem um fator essencial de decisão das famílias ao colocarem os seus educandos no EPC. Uma percentagem significativa da população escolar que frequenta os Colégios usufrui deste apoio do Estado (verdadeiramente considerado como um pequeno passo na liberdade de educação).

Este fator, por mais singelo que pareça, é fundamental na classe média portuguesa para a escolha que toma. A sua abolição, como chegou a prever-se, teria consequências desastrosas para os Colégios que não vivem de um nicho da população que usufrui de rendimentos elevados.

Podemos colocar a hipótese de esta aparente destriça ao ensino privado poder ter, de facto, uma base racional e económica (considerando-se racionalidade económica a satisfação máxima das necessidades, utilizando o mínimo de recursos). Parece-nos fundamental meditar um pouco sobre a questão da racionalidade económica que, tantas vezes, serve de pretexto ao Estado para preterir o apoio ao Ensino não estatal.

Analisemos melhor a questão dos recursos. Cotovio (2004) leva a cabo um estudo de caso elucidativo que mostra, na situação analisada, que o custo médio por aluno do ensino não estatal é inferior ao custo médio por aluno do ensino estatal. A conclusão, que esperamos válida e definitiva, virá da comissão formada no âmbito dos protocolos assinados com a AEEP e o MEPEPC. Todavia, para além desse facto, não podemos ignorar os montantes gastos pelo Estado na modernização da sua oferta educativa.

Segundo documentação publicada no âmbito dos trabalhos da Parque Escolar, verificamos que foram realizados os seguintes investimentos, apenas na área da antiga Área Pedagógica 3 (consideramos apenas estes investimentos por se localizarem na área onde se enquadrava o nosso Colégio; efetivamente o Porto encontrava-se dividido em quatro áreas pedagógicas, dentro das quais os alunos se moviam em função da sua residência ou local de trabalho dos Pais; contudo, as intervenções foram realizadas por toda a cidade, influenciando claramente a procura e a oferta educativa):

- Empreitada de “Paisagismo e Arranjos Exteriores da Escola 3/S Rodrigues de Freitas no Porto” Preço contratual: € 943.108,64;

- Empreitada ” Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário” - Lote 3 – Escola 3/S Carolina Michaelis”. Preço contratual: €7.027.925,88;
- Escola 3/S Infante D. Henrique – Obras previstas para a fase 3 da Empreitada ” Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário”, entretanto suspenso.

Difícilmente podemos aceitar estes e outros investimentos similares como racionais, tendo em conta as alternativas disponíveis de contratualização com o ensino não estatal, e mais ainda a precária situação económica do nosso País.

Parece-nos que, pese embora a necessidade de promover a melhor oferta educativa possível, tais investimentos, dificilmente terão o melhor retorno educativo, tendo em conta as alternativas possíveis. Mais facilmente servirão interesses políticos que usam a Educação como um meio privilegiado de propaganda.

Assim, a este propósito, parece-nos pertinente referir o relatório de auditoria à empresa Parque Escolar, EPE, orientada ao programa de modernização do parque escolar destinado ao ensino secundário. Neste documento o Tribunal de Contas foca alguns aspetos que merecem a nossa atenção:

- O montante global do investimento previsto foi “*largamente ultrapassado e sucessivamente revisto*”. Efetivamente passou-se de 940 milhões de euros, para a intervenção em 332 escolas, para 3168 milhões de euros referentes apenas a 205 escolas incluídas nas primeiras fases do projeto;
- Independentemente das razões apresentadas pela Parque Escolar para tais desvios, o Tribunal de Contas entende que os aumentos resultaram da não definição de limites máximos de investimento a realizar por escola, referindo que todo este processo deveria ter sido balizado, sem deixar de ter em conta as particularidades de cada escola;
- Acresce, a tudo isto, o incumprimento generalizado dos prazos contratuais de execução das empreitadas.

Aliás, podemos considerar que o aumento do investimento público, a aposta na inovação tecnológica, a melhoria dos equipamentos e seu apetrechamento, o esforço e dedicação de muitos professores, técnicos e diretores, evitaram até hoje o colapso do

sistema de ensino centralizado e burocrático que herdámos do Marquês de Pombal. (Fonseca, 2011). Mais ainda, no contexto em que estes investimentos foram realizados, o seu objetivo foi assumidamente político em detrimento de objetivos pedagógicos.

Baptista (2011, p.24) é claro quando defende:

”a escola tem de garantir uma educação de qualidade pelo menor custo. Hoje é possível demonstrar que as melhores escolas não o são por serem públicas ou privadas, mas antes por terem projetos e competências de gestão que estão ao serviço dos alunos e das populações, que dão melhores garantias aos pais, de segurança e de qualidade.”

Em complemento, e em resposta à questão “Existe de facto um monopólio do Estado (na Educação)?”, Pinto (2011) conclui que os apoios financeiros do Estado ao ensino não estatal, em Portugal, não respeitam os direitos fundamentais, especialmente o direito à gratuitidade universal do ensino obrigatório, em prejuízo das classes mais desfavorecidas que ficam limitadas, no seu direito constitucional, ao escolher a escola privada, sendo obrigadas a optar a escola estatal, criando uma clara limitação à liberdade de aprender.

Brito (1995: 8-10), analisando a lei 9/79 de 19 de março, é claro quando defende que “é aos pais a quem compete educar, são eles que têm o dever e concomitantemente o direito da prioridade na escolha do processo educativo e do tipo de ensino que querem para os seus filhos.”. Este autor defende que aqui reside o busílis da questão pois:

“Não é permissível ao Estado arvorar-se em educador, nem a Igreja tem esse direito, nem a própria sociedade civil pode determinar o tipo de educação que deve ser ministrada, esse direito inalienável pertence exclusivamente aos pais e só por delegação deles à escola. Mas que escola? Àquela por que os pais livremente e sem através (sic) de qualquer ordem (mesmo financeira) queiram optar”.

Apenas sem estas restrições poderá haver a liberdade de aprender.

2.2 A história antiga e moderna do Ensino Particular e o papel determinante na educação em Portugal

O EPC tem méritos que são inegáveis e objetivos. Por estes méritos também se defende a liberdade de educação: para que todos possam escolher a escola que reconhecem ser uma mais valia para o desenvolvimento dos seus filhos. Quais são os méritos? Podemos avançar alguns que consideramos relevantes:

- O mérito histórico: foi o ensino particular, inicialmente através da igreja, que difundiu a educação em Portugal e a fez prosperar. Até Pombal, em 1759, a primazia da educação estava na mãos dos privados;
- O mérito de inovar: os colégios são a principal fonte de inovação educativa, evidenciada pela diversidade de projetos educativos (cujo próprio conceito deriva das iniciativas do ensino particular), de forma a responder às demandas das famílias, de acordo com o que estas consideram adequadas para os seus. A inovação e o caráter próprio estão na essência do ensino privado que precisa diferenciar-se para sobreviver e ser reconhecido. Nega a falsa neutralidade das escolas estatais e assume a sua diferença;
- O mérito competitivo: os colégios têm sido vistos, desde a introdução de mecanismos comparativos de resultados escolares (rankings), como mais eficientes do que a escola pública estatal, com resultados práticos muito concretos no sucesso dos seus alunos;
- O mérito de resistir: desde o Marquês de Pombal, passando pela tendência nacionalizadora de abril, pelo legado da Ministra Ferreira Leite ou pela XIX legislatura, o EPC tem conseguido, mesmo dentro da sua heterogeneidade, manter-se ferozmente unido em defesa dos seus alunos, professores e funcionários. Mais do que defender o seu próprio espaço, os Colégios, com o auxílio da AEEP e de Homens cuja força marcou o rumo da nossa Educação, têm lutado pelos seus ideais e têm-se batido pela liberdade da educação como forma elementar de democratização do ensino. Além deste facto, o ensino particular surge como um baluarte de resistência à estatização ideológica da educação, estando numa posição privilegiada para a combater e para desenvolver cada aluno, potenciando o melhor de cada um.

2.3. A legislação e orientações mundiais e nacionais que justificam a importância do Ensino Particular

Nesta fase iremos verificar quais as matérias legais nacionais e internacionais relevantes para o nosso tema. Parece-nos fundamental mostrar um suporte legislativo forte

para descobrir que a liberdade de educação não é um direito tácito, inatingível ou abstrato, mas algo previsto, documentado e legislado:

Sobre a legislação internacional:

Declaração Universal dos Direitos Humanos - Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948:

Artigo 26.º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi aprovada pela Assembleia da República, através da lei nº 65/78, e promulgada em 11 de setembro de 1978.

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (proclamada em Estrasburgo, a 12 de dezembro de 2007, pelo Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão; com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa, a Carta foi investida de efeito jurídico vinculativo, à semelhança dos Tratados):

Artigo 14º

Direito à educação

1. Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.
2. Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.
3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respetivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas.

O analfabetismo equivale, espiritualmente, à fome e à miséria. A ignorância sempre foi uma poderosa arma de submissão de que os Estados totalitários lançaram mão para

submeter os povos e atingir os seus objetivos desumanos. Mas a luta pela educação levanta questões: têm os Pais o direito de escolher o tipo de educação a dar aos seus filhos? E em igualdade de condições económicas? Observemos o que nos diz a nossa legislação:

Sobre a legislação nacional:

Constituição da República Portuguesa

Artigo 13.º

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Artigo 36.º

(...)

5. Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos.

(...)

Artigo 43.º

1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar.
2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.
3. O ensino público não será confessional.
4. É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

Artigo 67.º

(...)

2. Incumbe, designadamente, ao Estado para proteção da família:

(...)

- c) Cooperar com os pais na educação dos filhos;

(...)

Artigo 73.º

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

(...)

Artigo 74.º

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
 2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
 - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
 - b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
 - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
 - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;
 - f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais;
- (...)

Artigo 75.º

1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.
2. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.

Ora, tendo a Declaração Universal dos Direitos do Homem a data de 10 de dezembro de 1948, e tendo em conta as sete revisões constitucionais (com uma clara evolução desde 1976, quando ensino privado era reconhecido com supletivo, até à presente redação), parece-nos claro que deveria, na nossa Constituição, ser incluída uma referência inquestionável a este direito fundamental da Família. Parece-nos que há um gap entre o direito fundamental previsto no artigo 43º e o direito social previsto no artigo 75º, o que constitui um entrave na passagem das intenções à prática. No entanto, temos legislação suplementar que nos conduz no sentido da Liberdade da Educação:

Outra legislação relevante:

- Lei nº9/79, de 19 de março – Artigos 1º, 6º, 8º e 16º
- Decreto Lei nº 553/80, de 21 de novembro – Artigos 2º, 4º, 23º, 35º
- Lei de bases do sistema educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro e Lei 49/2005, de 30 de agosto – Artigos 6º, 55º, 57º, 58º, 59º, 60º e 61º.

Foi aqui apresentada a legislação histórica que serve de suporte válido à liberdade de educação. Havendo este quadro legal, parece evidente que o problema da gratuidade do ensino não é resolvido por manifesta vontade político-partidária. A essência da questão

da liberdade de escolher não se põe na relação Estado – Centro Educativo, mas sim na relação Estado – Pais, que a ela têm amplamente direito. Se o Estado se recusa a suportar o custo do serviço que os Centros Educativos cobram, os Pais são obrigados a colocarem os seus filhos nas escolas estatais (negação da liberdade de aprender) ou pagar duplamente o custo de ensino dos seus filhos (injustiça social). Todavia, a opção dos Pais por um projeto educativo de uma escola é um direito que lhes assiste como cidadãos. Não aceitar isso será transformar as escolas não estatais em escolas elitistas (adjetivo que novamente se rejeita).

2.4 Contexto legal e Liberdade de Educação

Segundo Cotovio, liberdade de educação, assim como liberdade de ensino, liberdade de aprender e ensinar ou ensino livre, significa “a liberdade de criação de escolas não estatais (com autonomia alargada) e a liberdade dos pais escolherem a escola, privada ou estatal, para os seus filhos, sem encargos acrescidos” (Cotovio, 2004, p. 22).

Neste sentido, Azevedo (2011) entende que é vedado ao Estado o monopólio da educação e a sua programação segundo quaisquer diretivas ideológicas sociais, políticas ou religiosas. O mesmo autor acrescenta que não há educação neutra (ao contrário do propagado pelo Estado), mas que a afirmação deste princípio vem acompanhada constantemente de um intervencionismo intolerável do “Estado Educador” na educação escolar. O autor é claro ao afirmar que o pluralismo cultural não é salvaguardado pela referida neutralidade. A salvaguarda do pluralismo será o fomento e o respeito por projetos educativos diferenciados e o efetivo direito das famílias em por eles optarem livremente. Assim, o direito de ensinar e aprender obrigará o Estado a apoiar projetos educativos autónomos e plurais e velar para que cumpram o serviço à educação, no respeito pela diversidade de opções. Remata o autor afirmando que: “sem liberdade não há nem educação de verdade, nem pode haver a procura da verdade na educação. (...) São os pais que melhor conhecem os fortes, os fracos e os interesses e expectativas dos seus filhos e que educação escolar melhor se adequa a cada um” (Azevedo, 2011, p.150-151).

Ora parece-nos claro que tal deve constituir o verdadeiro serviço público de educação, em que o Estado, mais do que impondo o seu crivo e a sua vontade às famílias, lhes permite a livre escolha, garantindo apenas que o serviço amplamente autónomo (porque livre e diferenciado) prestado pelos estabelecimentos de ensino é justo, honesto e

cumpridor dos normativos legais. Para além disso estenderá a sua ação supletiva apenas onde a iniciativa dos cidadãos não for capaz de cumprir a satisfação desta necessidade coletiva.

De resto, o Estado continua a dar mostras de clara ineficiência na afetação de recursos, com uma estrutura central deficitária, não avaliada, incapaz de apoiar a dinâmica das escolas e dos vários territórios educativos.

Poderemos aqui falar em perversão no sentido apontado por Guerra (2002): de uma escola isolada, nós fazemos a analogia para uma administração educativa insulada. Uma organização que se mantenha isolada revelará, com certeza, comportamentos descritos como perversos. Efetivamente, uma organização que seja incapaz de reconhecer a diferenciação cultural ou uma diferenciação contextual ou ambiental, vive para si própria e, por tal, insensível à reflexão e à crítica. Será perfeita num sentido absolutamente restrito a si própria e não será um meio para os seus agentes atingirem a sabedoria, mas sim um fim por si só. Um exemplo elucidativo deste agir antes de pensar e avaliar são as constantes reorganizações curriculares que a tutela leva a cabo. A este respeito, citamos Alves (2012 a, p.1):

“As mudanças que têm poder impactante sobre as formas de ensinar e aprender têm de ser induzidas pelo poder central, mas têm de ser geradas, alimentadas e sustentadas pelos atores que trabalham nas escolas e nos territórios educativos, tendo como referência e foco central a organização pedagógica e os modos de ensinar e de aprender. Ora, como é sabido, os modos de se organizar o ensino e de se fomentar as aprendizagens dos alunos não são decretáveis.”.

E acrescenta:

“Só a autonomia, a liberdade de iniciativa e a responsabilidade nos podem resgatar da menoridade cívica em que vegetamos. E as políticas que façam querer os professores e as escolas trabalharem de outro modo”.

Partilhamos, assim, da preocupação de Azevedo (2011, p.344), quando em apelo, deixa claro que:

“Já chega de ter como principal horizonte político o aumento da despesa pública em educação, pois ela traduz-se em sucessivas e crescentes injeções financeiras dos nossos impostos não só sobre as mesmas escolas ineficazes, mas, sobretudo, sobre o mesmo sistema e a mesma política em que elas estão amordaçadas e sobre o mesmo modelo de escolarização dos portugueses.”.

Mas porquê este conservadorismo no nosso modelo de educação? Seguimos a linha de Pinto (2011, p.49) para apresentar motivos-chave desta postura:

- A própria administração escolar, pelo enorme poder tecno-burocrático que tem;
- A pressão de alguns sindicatos de professores, de ideologia estatizante, que defendem sobretudo docentes ligados às escolas estatais;
- Uma corrente universitária de pendor pós-modernista autoritário, instalada nas escolas superiores públicas de educação;
- A corrente que defende que a liberdade de educação causaria desigualdades e que, em nome do interesse público, exige um papel mais autoritário do Estado no campo educativo para a criação, supostamente exemplar, do cidadão nacional, que, não raras vezes, conduz à desvitalização cultural do aluno, tamanha a dificuldade do Estado em transmitir, através da escola, o conceito de cidadania.

Fonseca (2011) apresenta, por outro lado, os receios (a que o autor chama “fantasmas”) que cercam a liberdade de educação: o fantasma da privatização do ensino (que desde logo é afastado por não mudar a personalidade jurídica da escola, procurando-se, sim, que as escolas tenham diferentes projetos que satisfaçam o seu público), o fantasma da segregação (a nosso ver, um dos maiores entraves à implementação da liberdade de educação, mas que é contornado se as escolas não cobrarem aos alunos mais do que o Estado lhes concede, pelo facto de serem os pais ou alunos a escolher a escola, e não o contrário, e pela possibilidade de alunos mais desfavorecidos poderem aceder a novos estabelecimentos de ensino), o fantasma da minoridade dos pais (que se rejeita, mas que existiria sempre com ou sem liberdade de educação), o fantasma da concorrência (que deverá ser sã, com pouca regulação estatal, até para aumentar a autonomia da escola, mas com forte vigilância no cumprimento dessa legislação para subir os padrões do ensino) e o fantasma da seleção (note-se que, como diz o autor, qualquer escola pública ou privada escolhe os seus alunos se tiver essa hipótese. Cabe, ao Estado, assegurar a universalidade de ensino, precavendo a seriação de alunos pelas escolas).

Este autor, de uma forma clara e objetiva, enfrenta e desmistifica os receios práticos inerentes à liberdade de ensino, encarando-a como potenciadora de uma maior riqueza e diversidade de aprendizagens.

3. A qualidade da educação no Ensino Particular

Ao abordarmos a problemática da liberdade de ensino, entendemos relevante focar uma parte da nossa análise na qualidade da educação no Ensino Privado. Note-se que não é pretendido fazer um juízo de valor ou traçar uma competição entre o Ensino Público Estatal e o Ensino Público não Estatal. Tal seria um exercício inócuo e falacioso. O nosso objetivo é abordar alguns dos aspetos que poderão assegurar que não é por uma questão de falta de qualidade que a verdadeira liberdade de aprender e educar não é posta em prática.

3.1. A autonomia da Escola Pública e da Escola Privada

Parece-nos, antes de mais, importante debruçarmo-nos um pouco na questão da autonomia das instituições escolares. Entende-se por autonomia a “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (ponto 1, art. 2.º, Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro), que, por sua vez deverá originar o projeto educativo:

“O projeto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.” (ponto 2, art. 2.º, Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro).

No entanto, a autonomia das escolas está limitada pela intervenção da tutela pois esta obriga a escola a implementar e respeitar as normas estabelecidas pela Administração Central. A este propósito, Azevedo (2011, p.108) entende a autonomia das escolas como uma retórica política sobre a administração da educação, mas que o conceito dominante de autonomia tem estado “desprovido de sentido político substantivo”, significando apenas “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem”, ou seja, tem sido subjugada por uma ideia marcadamente operacional e procedimental. Mais adiante, o autor classifica os contratos de autonomia como “um complexo e multifacetado cruzamento de compromissos sociais entre interesses a atores (...) no âmbito de um novo quadro de regulação da educação...” (Azevedo, 2011, p.108).

Ora o Projeto Educativo torna-se, neste contexto, uma fonte da autonomia, isto é, uma área de intervenção exclusiva da escola pois a sua conceção e realização dependem da motivação e empenhamento da Comunidade Educativa, na busca do desenvolvimento integral do Ser Humano, ainda que sempre resultante, tal como as mais variadas vertentes de vida da escola, de orientações gerais da tutela, nomeadamente pelo Decreto-lei nº 115/98, de 4 de maio, que determina como o realizar e o sujeita a aprovação superior.

Afonso (2000, in Cotovio, 2004, p.349) entende a autonomia como “a capacidade que a escola tem, enquanto sistema de ação concreta, de gerir as relações com o exterior, e de produzir internamente uma identidade”.

Neste seguimento, Barroso (2004, pp.49-50) acrescenta que a autonomia das escolas tem sido uma “ficção necessária” pois, segundo este autor, não será possível imaginar a democraticidade nas escolas, com a sua adaptação às necessidades de cada aluno, sem lhes dar “uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos”. Contudo, este autor entende que a autonomia das escolas em Portugal não tem passado de uma mistificação com a intenção de legitimar os objetivos de controlo por parte do Estado, ao invés de libertar as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.

Formosinho e Machado (2000, in Cotovio, 2004, p.352) abordam aspetos com os quais a autonomia das escolas está diretamente relacionada:

- o recrutamento, pela escola, de parte significativa dos seus recursos humanos;
- o exercício da autonomia na gestão financeira e orçamental.

Formosinho e Machado (2011) defendem ainda que:

”o recrutamento de professores e outros recursos humanos pela escola são uma área essencial para a sua autonomia – aqueles representam os profissionais mais importantes numa escola, visto que concretizam o núcleo do seu projeto educativo. Até ao momento, todos os professores são colocados centralmente, mediante um sistema burocrático de competição nacional, com pouco ou nenhum impacto das escolas e sem absolutamente qualquer relação com as suas necessidades específicas ou do seu projeto. Este constitui um enorme obstáculo à autonomia” .

Por outro lado, a autonomia financeira irá concretizar-se com o facto de a organização possuir receitas próprias e poder decidir livremente (porém no melhor interesse da organização) sobre a sua aplicação.

3.1.1 Quanto à questão da produção de uma identidade

Repare-se que, em termos históricos, o Ensino Privado tem uma maior tradição na elaboração de regras de conduta específicas que moldam uma organização. Coube ao Ensino Privado Confessional uma atividade fundamental, antes das medidas tomadas pelo Marquês de Pombal, no desenvolvimento da Educação em Portugal. Como tal, e como característico das atividades da Igreja, temos uma atuação educativa com forte tendência inspiradora nos valores cristãos, considerando-se assim, esta ação imbuída de um sentido ideal, superior e orientador. Durante e depois de Pombal, temos, segundo Fernandes (2001, pp.1-2):

“a laicização do ensino e a criação de um sistema de instrução pública controlada pelo Estado, a introdução da chamada “cultura moderna”, ou seja, das ciências exatas, das tecnologias e das línguas e literaturas modernas, nos currículos escolares e a generalização do acesso à instrução escolar.”

Estão dados os primeiros passos para a questão paradoxal da neutralidade do ensino estatal, quando se advoga, no Artigo 43º, da Constituição da República Portuguesa, sobre a Liberdade de ensinar, que: “O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.”.

Ora a negação de diretrizes ideológicas é, segundo Lemos Pires (1987, in Cotovio, 2004, p.358), a negação do próprio artigo, pois tal representa uma diretriz ideológica. Ainda segundo Costa (1997, in Cotovio, 2004, p.359), “falar de educação neutra é pouco menos do que negar educação.”. Os pressupostos da educação devem ser então afirmados e esclarecidos, apesar de não impostos.

Tal paradoxo apenas pode nebular a construção plena, absoluta e consciente de um verdadeiro projeto educativo na Escola Pública. Pelo contrário, a Escola Privada está desagrilhada dessas limitações e assim, pronta para encarar o espaço escolar como uma democracia, que envolve todos os membros da Comunidade Escolar, estando os ideais

plenamente assumidos e interiorizados à partida, fruto da natural experiência e vivências acumuladas.

Ora o conceito de Democracia na escola é um importante mecanismo de rutura com antigos paradigmas, que ainda insistem em perdurar. Repare-se que Barroso (1995) descrevia um modo uniforme de organização pedagógica em que a constância e a naturalização de um modo invariável de organização pedagógica, cujo molde principal é o ensino em classe (independentemente das características de cada um), constituiu um dos elementos mais estruturantes do modelo escolar subjacente ao desenvolvimento da escola pública. Efetivamente, esta lógica da escola de massas afetou igualmente a escola estatal e a escola privada: ensinar a muitos como se fossem um só. Acontece é que a escola privada, porque mais solta e autónoma, escapa mais facilmente a esta tendência de homogeneidade.

O autor refere ainda o modelo pedagógico aplicado no ensino massivo que está associado originariamente à construção de uma pedagogia coletiva, caracterizado, fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) e que representa uma das marcas mais distintivas da cultura escolar e das suas rotinas. O autor defende que embora este modelo uniforme de organização do sistema educativo e da escola tenha sido (e continue a ser) alvo de muitas críticas, ele mantém-se muito enraizado nas estruturas e mentalidades e que grande parte das mudanças, generalizadas numa lógica de reforma, tem esbarrado na prática pedagógica.

Assim, a escola democrática assume-se como um garante da verdadeira igualdade de oportunidades, privilegiando o aluno e movimentando-se dentro da heterogeneidade de uma forma natural. A Democracia na escola pode entender-se como o direito de todo e qualquer aluno a ser educado de acordo com as suas características pessoais, sociais e culturais e respeitando igualmente a influência que a sociedade sob ele exerceu. Este aspeto faz dele um ser ativo e participante nesta sociedade.

3.1.1.1 Sobre a democracia na escola, o ensino personalizado...

Na sequência desta questão, surge-nos como relevante a noção de Educação Personalizada como um dos maiores expoentes da democracia na organização escolar,

verdadeiramente essencial para entendermos o aluno como ser livre, autónomo e construtor da sua aprendizagem.

Não é possível dissociar a Educação Personalizada da emergência da Escola Nova que defendia claramente princípios de igualdade entre os homens e do direito de todos à Educação. Com a Escola Nova, há o distanciamento do papel centralizador do professor, que passa a ser fundamentalmente um orientador de aprendizagens do aluno. A criança passa, então, a ser o Ser livre no meio de uma escola de massas que predominava, criando condições para a existência de uma democracia na escola, na perspetiva acima descrita.

Bartolomeis (1984, p.159) afirma a este respeito: "tirai à escola este carácter criador, esta atmosfera de coisas novas e interessantes (mesmo para o professor) e, em seu lugar só podereis encontrar tédio e desapontamento (...) um dever sem inspiração nem entusiasmo".

John Dewey é uma referência incontornável na Escola Nova. Algumas das suas teses são fundamentais para o devido enquadramento deste trabalho. Segundo Moreno (1971), Dewey atribui uma importância instrumental ao pensamento humano, fundamental para melhorar a sua vida e resolver os seus problemas. Não obstante Dewey (1891, in Moreno, 1971, pp.423-424) entende que:

“esta forma de atuação não se resume a um plano individual. Teríamos um conceito incompleto do problema; a atuação do indivíduo deve socializar-se, unir-se às tarefas da comunidade para melhorar a qualidade de vida de todos. O progresso humano, portanto, depende não só de responsabilidades individuais, mas também de necessárias aproximações à coletividade”.

Dewey defende ainda que toda a Educação se realiza pela participação do indivíduo na consciência social da raça (leia-se, meio sociocultural que integra). Ou seja, neste processo de participação têm papel importante dois fatores essenciais: o fator psicológico, composto pelas capacidades e instintos infantis e o fator sociológico que pressiona o sujeito para o seu ajuste cabal na civilização.

Nesta sequência de pensamento temos o aparecimento da Educação Personalizada, com um forte contributo de Pierre Faure e de Victor Garcia Hoz. Pierre Faure (1945) dedica-se a uma perspetiva pedagógico-didática desta corrente, ao passo que Garcia Hoz (1971) a descreve, de forma clara, os seus princípios metódicos de organização e ação educativa. A presença destes princípios é fundamental para que a atividade de uma

instituição seja incluída no movimento da Educação Personalizada. Os princípios estão claramente enunciados por Moreno (1971).

Apenas a assunção desassombrada de princípios que negam a neutralidade (e até o laicismo) do Estado realizará um verdadeiro Projeto de Escola, para o aluno e para a Comunidade, de forma sustentada e substanciada.

3.1.2. Quanto à gestão de recursos

Neste aspeto, parece claro que as Escolas Privadas dispõem de maior autonomia relativa que as Escolas Públicas Estatais.

Por um lado, as Escolas Privadas são livres de contratar os profissionais qualificados que entende para o desempenho da função docente. À partida, desde logo, é minorada a possibilidade de serem recrutados professores que não se identificam com o Ideário ou Projeto Educativo do estabelecimento de ensino.

O Estado, por sua vez, apenas assegura, via inspeção, se todos os profissionais são efetiva e objetivamente qualificados para a função, exercendo ainda um controlo necessariamente ligeiro quando obriga os estabelecimentos de ensino privado a enviar anualmente a listagem dos professores que prestaram serviço no referido colégio, de acordo com o previsto no artigo 52º, do DL 553/80, de 21 de novembro:

“ 1 - Entre 15 de setembro e 31 de outubro de cada ano, as escolas particulares enviarão à Direção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo relação discriminada dos docentes ao seu serviço, com os elementos constantes do respetivo cadastro. 2 - Quando os professores forem contratados durante o ano letivo, os elementos referidos no número anterior serão enviados no prazo de quinze dias após a celebração do contrato.”.

Caso tal não se verifique, pode o Colégio sofrer penalização disciplinar.

Relativamente à gestão de receitas e despesas nos Estabelecimentos de Ensino Privado, estes terão completa autonomia na sua gestão, tendo de garantir apenas as condições físicas mínimas de lecionação.

Excluem-se aqui, naturalmente, os Colégios sob Contratos de Associação (já tratados no capítulo anterior), todavia, mesmo no caso destes, a tendência tem sido de uma mudança das características de financiamento por parte do Estado, preferindo-se agora atribuir um montante por turma, em detrimento do financiamento previsto no Despacho nº 256-A-ME/96, de 11 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº

19411/2003, de 11 de outubro, em que se promovia o pagamento de um conjunto de despesas individualizadas aos Colégios (pessoal docente, psicólogo, horas de cargo, pessoal de cantina e valor correspondente a percentagem do total pago ao pessoal docente para fazer face a despesas de funcionamento).

Ora tal mudança, independentemente das consequências em termos monetários, acaba por conceder aos Colégios uma maior amplitude na gestão da verba que lhe é atribuída, porquanto não tem de observar os vários destinos específicos que lhes eram impostos no anterior modelo de financiamento.

3.1.3. Em conclusão, sobre a autonomia...

Desta forma, podemos concluir que o Ensino Privado terá, tendencialmente, maior autonomia relativa que as Escolas Públicas Estatais, quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista administrativo, possibilitando uma maior maleabilidade face às contingências que são impostas pelo meio e condições envolventes.

Segundo Barroso (2004, p.67), as políticas de autonomia do Estado, implementadas em 1998, procuraram:

“sobretudo, uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder político, e de legitimação de novas modalidades de controlo. A dissonância cognitiva existente entre os discursos, as normas e a realidade agravou o carácter híbrido do sistema e tornou a realidade mais complexa e ambígua.”.

Desta forma, as escolas privadas parecem ainda ser mais centradas quanto à coerência entre intenções e ações. Nas escolas públicas parece haver mais espaços não regulamentados e incertos do que nas escolas privadas, o que garante aos colégios uma maior coesão, identidade e autonomia e a execução de um projeto educativo claramente definido e vivenciado pelos professores e membros da comunidade educativa. Haverá, na Escola pública, mais zonas de incerteza que criam mais margens de manobra aos seus docentes que, caso não tenham um projeto aglutinador, poderão tender facilmente para o individualismo e a dispersão.

Todavia, o Ensino Privado mantém-se, como a Escola Estatal, sujeito a um currículo único superiormente imposto, com uma reduzida margem de manobra, uma vez que o Estado não cede a competência de preparar os alunos de acordo com as diretrizes que considera essenciais para o cidadão nacional. Se, por um lado, é verdade que o Estado

valorizou a importância do ensino privado, não deixa de ser verdade que o mesmo Estado limita consecutivamente a autonomia e emancipação do mesmo para obsessiva manutenção do seu controlo na educação. O EPC continuou a viver sob forte alçada do Estado sobrevivendo, sem o devido mérito, a reproduzir a ação do Estado.

A este respeito, Baptista (2004) entende que:

“ Aquilo que está verdadeiramente em crise não é o ensino privado, é o atual modelo estatal de educação, que ainda não aprendeu a gerir a educação de massas nem encontrou alternativas à gestão centralizada e normalizada (...). Sem descentralização e sem autonomia torna-se inevitável a taylorização e a balcanização das escolas. Sem ser imune a esta tendência, o ensino privado tem mais espaço para soluções contextualizadas, para a criatividade e a inovação, para a qualidade.”

O Decreto-Lei 553/80, de 21 de novembro, no artigo 35º, nº1, define, aliás, o que se entende por autonomia pedagógica no Ensino Privado, remetendo-a a quatro pontos em que não será dependente de escolas públicas:

- a) Orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares;
- b) Planos de estudo e conteúdos programáticos;
- c) Avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização;
- d) Matrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações.

Facilmente constatamos que esta autonomia que o Estado concede será de foro fundamentalmente burocrático, obrigando a escola privada, a ser inovadora ou audaz, para ganhar novas asas e fugir a este controlo. Independentemente das experiências pedagógicas inovadoras poderem ter ido bem mais além, essa audácia significa autonomia que, muito objetivamente, não interessa ao Estado controlador.

Pinto (1994) defende que a falta de autonomia é um dos problemas fundamentais com que se debate o Ensino Particular e Cooperativo. Este autor entende que:

“a autonomia do EPC, lógica e obviamente justificada por se tratar de um subsistema de ensino e de educação alternativo ao do Estado (e dele independente), por aparecer e se identificar com projetos educativos próprios e inconfundíveis, da inteira responsabilidade das entidades titulares, esbarra constantemente: com a burocracia complicadíssima da Administração; com a ideia fixa de que o funcionamento do EPC, para ser válido, tem de cingir-se aos regulamentos uniformizados do Estado; com resistências e desconfianças amedrontadas, de quem por princípio, resiste, a quanto se apresenta assinalado pela diferença, com carácter próprio, gerador de mudanças...” (Pinto, 1994, p.3).

É sustentado que a autonomia do Ensino Particular e Cooperativo, desde que respeite a Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo, lhe dá o direito de fazer o seu caminho, nos campos pedagógico, técnico, administrativo e financeiro, saindo do “ritmo incriativo (...) de um Estado massivamente pesado”.

Assim, o ensino privado deve ser encarado em igualdade de circunstâncias com o ensino público, garantindo a liberdade de escolha, por parte dos pais, do projeto educativo que querem para os seus filhos, não devendo ser encarado como um ensino elitista.

Seguimos a linha de Baptista (2011, p.24), quando defende:

”os colégios suportados pelos contratos de associação (...) nunca foram postos em causa pelos pais ou pelas populações. Pelo contrário. Não sendo inteiramente autónomos, são mais autónomos do que as escolas estatais, podendo adequar-se melhor aos interesses dos pais e dos alunos.”.

Este autor defende ainda que, neste sentido, as próprias escolas públicas só teriam a ganhar com uma maior autonomia para criar e gerir os seus projetos educativos.

A autonomia, ainda que mirrada, que os colégios foram conquistando permite projetos educativos sólidos com os quais se poderá construir uma sólida inclusão, em que cada aluno seja visto de forma diferenciada e apoiada, rompendo com a ideia que apenas outros são inclusivos. O seu alargamento constitui verdadeiramente o abrir horizontes para uma verdadeira liberdade de ensinar.

3.2 A responsabilidade social da escola e do sistema educativo

Parece-nos relevante meditar sobre a importância da responsabilidade social na educação, ou seja, no sistema educacional português, nas nossas escolas e, especialmente, na liberdade de ensino.

Partindo do próprio conceito de responsabilidade social, uma perspetiva é-nos trazida por Porter e Kramer (2002), quando nos é dito que as ações de responsabilidade social se integram numa lógica de comprometimento social na qual a atividade empresarial tem como objetivo último a construção de uma sociedade económica mais próspera e socialmente mais justa.

Temos ainda de considerar a perspetiva da responsabilidade civil (Zadeck, 2001), na qual se entende que a responsabilidade social passa por criar comunidades empresariais que se interligam para um desenvolvimento mais integrado e harmonioso das comunidades

envolventes. Neste sentido, a responsabilidade social mostra-se no momento em que as empresas refletem sobre o impacto da sua atividade na própria sociedade civil, contribuindo para um desenvolvimento mais sustentável. As organizações são vistas como reflexivas, sem perderem um sentido prático de missão para a ajuda de todos que consigo se relacionam.

Este conceito que deverá ser perfeitamente relacionado com o ensino, apenas poderá ser implementado em escolas e sistemas autónomos, livres para novas e redobradas relações com o meio, sem restrições centralmente impostas.

Azevedo (2011, pp.116-117) diz-nos que:

“se o sistema que nos rodeia fosse orientado segundo um paradigma de responsabilidade e melhoria gradual, os ganhos sinérgicos de qualidade não poderiam ser imensos? Não se aproveitaria continuamente o enorme capital de dedicação e profissionalismo de tantos diretores e professores, com o apoio externo da administração educacional, de instituições do ensino superior, da comunidade local? (...) as escolas, como organizações comprometidas com objetivos e metas de melhoria, vão melhorar o seu desempenho e a educação vai melhorar os seus resultados.”

Este autor defende que, enquanto as regras forem emanadas do centro, as negociações entre os atores locais tenderão sempre a ser clandestinas, dificultando os referidos compromissos de melhoria, sujeitos a avaliação e correção, mas enquadrados em redes colaborativas com o apoio da administração educacional e de toda a sociedade.

Mais do que encarar a educação como um mero processo instrutório, importa encará-la como um ato de libertação, de respeito pelas características de cada um, de desenvolvimento do Ser Humano. Daí estar consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito à educação e a prioridade dos pais na escolha do género de instrução para os seus filhos.

Desta forma, a construção de uma verdadeira responsabilidade social na educação apenas pode ser construída se:

- Forem respeitados as buscas e os desejos dos pais nas orientações pedagógicas, éticas e filosóficas que anseiam para os seus filhos;
- As escolas assumirem a sua autonomia e o seu papel ativo no meio envolvente, contribuindo diretamente para satisfação das suas necessidades.

Como tal, a liberdade da educação será um aspeto fundamental a ter em conta neste processo. Por outro lado, as escolas privadas, se inovadoras e tendencialmente mais

autónomas, no âmbito do seu projeto educativo, terão maior capacidade para se ligar ao meio envolvente e à sociedade civil que as envolve, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento.

Desacorrentados de questões centralizadoras e pondo, com a liberdade de ensino, os agentes educativos em igualdade, estes, conscientes do seu papel ativo na formação daqueles que serão os atores principais do amanhã, terão de assumir o compromisso da sua responsabilidade social perante a sua comunidade educativa, formando cidadãos responsáveis na sociedade, e de despertar as suas consciências para os desafios sociais, tecnológicos, económicos, ambientais e políticos que se lhe apresentam.

A partir daqui, e apelando à reflexão e ao debate sério sobre as questões educativas, por todos os seus intervenientes, abstraídos de interesses sectários, poderemos levar a cabo este projeto e evocar as transformações que é necessário conjugar para tornar a escola mais eficaz, isto é, mais pertinente face à evolução de saberes, práticas, cultura e da sociedade.

Seria útil que a eficácia fosse analisada neste prisma, questionando finalidades a partir de objetivos prioritários e partilhados por todos (sendo agentes locais ou não).

Parece-nos fundamental, tendo em conta experiências passadas, que deve ser ainda analisado friamente quem beneficia com as possíveis mudanças a realizar (por exemplo, as inerentes às reformas curriculares), para antecipar efeitos perversos de boas intenções sociologicamente ingénuas, como certas abordagens da língua, interdisciplinaridade ou interculturalidade.

Mudar por mudar apenas acentua a confusão e o desnorte no sistema educativo, pelo que, mau grado a necessidade de uma avaliação honesta e concreta das mudanças implementadas (hoje ainda predomina a exigência da sobreavaliação para haver uma sobre-regulação imposta por uma classe política e meios económicos), entendemos necessário o amplo consenso (inclusive político) atrás referido, para evitar avanços e recuos que apenas têm como objetivo responder a problemas conjunturais, em vez de traçar rumos certos e estruturais que contribuam para a construção de uma verdadeira responsabilidade social nas nossas escolas, no sistema educativo e de uma verdadeira autonomia.

3.3. Projeto Educativo – a importância da sua teorização e integração e o professor autónomo

O conceito de organização, principalmente de organização educativa, deve ter presente a imagem humana que a molda e lhe dá rosto. Efetivamente, ao contrário do defendido pelas perspetivas burocráticas de organização, o indivíduo sofre e evolui decisivamente com fatores externos que o impelem para o desenvolvimento. Segundo o modelo ecológico de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1989, p.191):

“a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo ativo, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais vastos em que aqueles se integram”.

Ora tal raciocínio pode, por conexão, ser passado para a organização, nomeadamente através da Tese da Contingência (mais tarde aprofundada na Tese das Configurações) segundo a qual, mesmo que uma organização atingisse uma estrutura ótima, ainda a teria de adaptar ao ambiente em que vive, sendo preferencialmente mais mecânica, se o ambiente se revelasse estável ou previsível ou mais orgânica, se o ambiente for instável ou imprevisível.

Ora, a partir do descrito, não podemos deixar de identificar a organização escolar como um sistema aberto que sofre por uma mecanização que lhe é imposta exteriormente, num ambiente instável e que não lhe permite antecipar-se e adaptar-se à ecologia que a rodeia.

A classe docente descobre-se então numa encruzilhada em que dificilmente terá condições de progredir se não tiver um auxílio de alicerce que o oriente e lhe proveja referenciais seguros para o cumprimento da sua função.

Tendencialmente haverá uma dicotomia de uma organização para a ação e de uma organização política que reflete a forma saudável como os agentes educativos compatibilizam a tríade que se define como os comportamentos, artefactos e finalidades que lhes são pedidas (muitas vezes desprovidas de explicação ou racionalidade) com as suas próprias crenças e valores, isto é, com aquilo que os agentes educativos entendem que a realidade é ou deveria ser e ainda com suposições básicas que os agentes entendem como

dados adquiridos. Estes dilemas que os agentes educativos têm que enfrentar obrigam a esta dupla vertente: Ação vs. Política.

Se é verdade que a escola se tem tornado um espaço cada vez mais complexo (com diferentes contradições e missões para os professores, nem sempre conciliáveis: preparar novos professores, serem bons educadores, fazerem o papel de “bons pais”, serem bons socializadores...), com repercussões lógicas na sala de aula, tal acarreta um acumular de ofícios que sobrecarrega o professor. Cabe à escola reagir sobre estas variáveis, exercendo a sua autonomia relativa (maior ainda no setor privado) e criando um conjunto de normas internas (formais ou informais) que originam o ambiente próprio de cada escola, a sua identidade social.

Assim sendo, como irão os docentes assumir esse ambiente institucional? Que instrumentos de transmissão detém a escola?

As Escolas, e em especial a sua Direção, devem facultar aos docentes um conjunto sólido de instrumentos que os oriente e enquadre na Instituição que os acolhe. Antes de mais, é fundamental que toda a instituição assente os seus princípios num ideário (negando a propalada neutralidade) que constitui um horizonte referencial fundamental, que se procura atingir e que, ano após ano, se vai desenvolvendo e concretizando através do Projeto Educativo da Escola. Aí começará o ethos da Escola.

Ora tal influencia sobremaneira a criação de uma cultura organizacional, isto é, a “cultura é, por definição, subtil, intangível, implícita e sempre presente. Mas toda a organização desenvolve um conjunto básico de premissas, convicções e regras implícitas que governam o comportamento no dia a dia do trabalho...” (Deal & Kennedy, 1983, p.4). Se numa escola, o todo tem de ser superior à soma das partes, o desmembramento, o individualismo, o não cooperativismo e o isolamento potenciam os efeitos negativos do trabalho solitário e desintegrado com implicações absolutamente nefastas em todos os atores educativos, especialmente nos alunos que se veem confrontados com perspetivas e princípios contraditórios e desestruturantes.

Segundo Azevedo (2011, p.270), “ é justamente porque não existe uma estrutura clara de princípios e de valores, este fogo interior que faz arder professores e alunos, que subjaz à ação de educar, que uma instituição escolar se deixa acomodar e até atolar numa rotina de organização de ação social ou sócio-caritativa.”

Muitas podem ser as causas que levam à desassociação entre o docente e o ambiente institucional. Vamos centrar a nossa análise em três.

Desde logo a propagada falta de tempo dos docentes que, ou por excesso de tarefas, ou por incúria, se desligam da base que os deve orientar, seguindo um caminho prático e simples mas desarticulado e descontextualizado. Se entendermos o professor como um gestor de aprendizagem, podemos traçar um paralelismo com um modelo normativo de Senge (1990), no qual o autor entende que um professor é aquele que tem um comportamento que continuamente “ilumine” o caminho daqueles que veem a realidade de uma forma menos perfeita, ajudando a compreendê-la. A pressão do dia a dia nas escolas faz com que os professores não encontrem padrões de semelhança nos acontecimentos, não se questionando sobre o porquê das situações. Nesta situação, tudo o que pareça mais etéreo, que esteja no campo dos valores e não da pura ação, pode ser encarado como supérfluo ou até um empecilho para a resolução dos problemas correntes. Aqui entra o papel do professor reflexivo que tem a capacidade de ajudar os outros, transmitir ou relembrar uma metodologia de ver a realidade e compreender o que se passa no contexto envolvente.

Outra questão que poderá ser relevante é a inadequação do Projeto Educativo à realidade envolvente. Neste sentido, o que inicialmente constituiria um instrumento de orientação, torna-se no principal elemento de desunião da escola. O Projeto Educativo deve refletir a diferenciação pretendida tendo em conta o contexto em que se insere. A escola promove a diferenciação e cria condições de implementação pela autonomia que lhe vai sendo conferida. Esta diferenciação exige uma articulação com a comunidade envolvente que a fundamenta. A escola não pode compactuar com o “daltonismo cultural” (Stoer e Cortesão, 1999).

O terceiro ponto pode estar relacionado com a fraca formação de alguns docentes para o desempenho da função. Consideramos que esta deve assentar em três pilares fundamentais: formação científica, que é edificada até ao final do ensino superior; formação pedagógica, mais intrincada, mas que parece pouco consistente, uma vez que o professor não parece suficientemente preparado para a diversidade de situações que encontra na escola, tendo como consequência, uma visão reduzida desta realidade; e, finalmente, consistentes competências pessoais e relacionais.

Nóvoa (2010, sem indicação de página no texto Internet) entende ainda que a formação dos professores deve:

“ a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; d) valorizar o trabalho de equipa e o exercício coletivo da profissão; e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação”.

A falha nesta formação leva à falha da capacidade de compreensão do que é a escola e suas várias dimensões.

A quem dirige a escola, a quem a sente a partir dos seus alicerces, do seu ideário, compete gerir o seu rumo, exigindo-se estabilidade, autonomia e clarividência, mantendo-a como um todo e evitando o desmembramento que leva à rutura com o seu próprio projeto.

3.4. A diferenciação

As condições de sucesso da diferenciação nem sempre poderão ser controladas à priori. Antes de mais, para haver a defesa de um projeto educativo inclusivo, é necessário haver a plena convicção de que este ainda se mantém atual e enquadrado com as necessidades do meio envolvente e, acima de tudo, ser realizável, isto é, ser mais do que um exercício retórico sem qualquer aplicação prática. Tal não constituirá um falhanço do que está estruturado, mas sim uma necessidade de monitorização que cabe, por definição, à direção da escola levar a cabo.

Cabe à direção de cada escola potenciar os seus recursos humanos, com o respeito pelos princípios da responsabilidade social, exigindo mas reconhecendo que, por trás de cada profissional, se encontra um Ser Humano que merece ser respeitado e prezado em todas as vertentes.

Será de esperar alguma resistência e desconfianças mútuas no processo que só o tempo se encarregará de dissipar. Colaborar significa responsabilizar e os agentes envolvidos deverão ter presente que participação e diálogo são um comprometimento para melhoria que devem assumir.

Neste sentido, há muito trabalho a levar a cabo na sala de aula, desde logo diferenciando conteúdos dando focagem aos processos e às competências mais relevantes; pré-avaliando as competências dos conhecimentos dos alunos atribuindo-lhes atividades apropriadas de acordo com a sua preparação; oferecendo opções aos alunos entre tópicos a serem explorados em maior profundidade; oferecendo recursos básicos e avançados que vão ao encontro dos seus níveis atuais de conhecimentos.

Segundo Alves (2012b, p.75):

“O drama da nossa escola é que está formatada para o aluno médio que só existe em teoria, o que gera a mediocridade. Temos de desfazer o mito de que o ensino diferenciado é um ensino desvalorizado e discriminador. Deve ser, justamente, ao contrário: flexibilizar e diferenciar as respostas educativas para que todos possam aspirar a desenvolver o máximo possível os seus talentos”.

É fundamental que cada escola, cada Colégio, na sua autonomia, possa contribuir para a assumpção do professor como intelectual transformador, seguro por uma escola e por um projeto educativo operacional e partilhado, levando para a sua sala de aula, os seus métodos de ensino e a sua avaliação e a noção de diferenciação como forma de a todos incluir e valorizar as suas diferenças.

Reiteramos a importância de um projeto educativo forte, vivido e bem solidificado, que envolve os agentes educativos numa cultura organizacional que será tão própria e dinâmica quanto for autónoma.

Neste sentido, vincando o indicado no ponto anterior, entendemos que a Escola Privada, porque mais autónoma e livre de constrangimentos ideológicos, que a nossa própria Constituição prevê, terá tendencialmente maior capacidade de se autonomizar, adaptando-se mais eficazmente ao meio e conseguindo uma diferenciação, quer perante o grupo, quer perante cada aluno que melhor satisfaça as necessidades de cada Ser Humano.

3.5. Concluindo sobre a qualidade do Ensino Privado

Face ao exposto, podemos considerar que não há, do ponto de vista objetivo e substantivo, nenhuma característica negativa distintiva no ensino privado que conduza a uma discriminação negativa por parte do Estado, negando assim o livre acesso a quem opte por projetos educativos que inspiram Colégios, em detrimento de outros levados a cabo pelas Escolas Públicas.

Não colhe aqui também o argumento de que os Colégios terão projetos educativos elitistas que se destinarão a um nicho da procura educativa, porquanto tal argumento será tão válido para os Colégios, como para as Escolas Públicas.

Rejeitamos, assim, que os interesses dos Colégios sejam meramente comerciais, pois tal contraria a essência fundamental do ato de educar e de contribuição para o crescimento da criança.

Aceitamos que os Colégios, como o sistema educativo em geral, devem assumir a responsabilidade que lhes é inerente, contribuindo decisivamente para o bem-estar da comunidade que o acolhe.

Tal bem-estar parece ser reconhecido pelo atual ministro Nuno Crato que, em entrevista ao Jornal Público, em 30 de outubro de 2011, anuncia: “Gostaríamos muito de ter um alargamento dos contratos de associação e de autonomia. Ao contrário de outras pessoas, não temos nada contra o ensino privado”.

4. Conclusões

Ao concluirmos a análise das modificações históricas na liberdade de ensino, para o período em estudo, podemos discernir que esta liberdade sempre foi alvo de oscilações de intuito político e económico que, não raras vezes, se revelaram superiores ao próprio conceito de liberdade.

Ora, seguindo a opinião de Franco (2002), entende-se a liberdade de ensino como direito, e não como um privilégio concedido por tolerância do Estado, já que, um bem, por ser coletivo, não necessita de ser disponibilizado apenas pelo Estado; este deverá assegurar condições de igualdade no acesso, frequência e funcionamento das instituições privadas ou estatais. Rejeita-se sim, uma concessão monopolística do Estado que parece florescer na educação.

Pinto (2011, p.55), aborda esta questão de uma forma numérica, quando prova que:

“... pela sua reduzida expressão, em termos absolutos e em termos relativos, pela sua tendência e pela sua precariedade, o volume e as características dos apoios financeiros do Estado ao ensino escolar privado, em Portugal, não cumprem a constituição e as leis (...) penalizando assim especialmente os alunos com menores recursos económicos, que não podem obviamente pagar propinas, ficando assim praticamente proibidos de exercer o seu direito constitucional de escolher a escola privada e coagidos a escolher a escola estatal” .

O mesmo autor foca ainda as questões políticas e ideológicas da liberdade de educação, argumentando que os seus críticos justificam a sua inexistência em nome de uma certa igualdade. Entende que tais considerações convergem numa ideia autoritária do Estado que impõe um ensino obrigatório público e centralizado para que, desta forma, consiga endoutrinar e apaziguar os cidadãos e a sociedade civil. (Pinto, 2011).

Assim, e em resposta ao artigo 75º, número 1, da Constituição da República Portuguesa, poderá considerar-se um despropósito que caiba ao Estado a construção de escolas que abranjam toda a população, até porque tal partiria do princípio de que todos os cidadãos escolheriam a escola pública e que o Estado não levaria em conta os estabelecimentos de ensino privado na definição da rede escolar.

Repare-se que esta lógica aparece invertida quando nos localizamos num contexto atual e nas concretizações que estão a ser levadas a cabo. Como já se referiu, o Tribunal de Contas, relativamente à auditoria realizada à empresa Parque Escolar, destaca que o montante global de investimento previsto foi ultrapassado e sucessivamente revisto e que

os aumentos resultaram da inexistência de limites máximos de investimentos a realizar em cada escola e, ainda, do incumprimento dos prazos contratuais de execução das empreitadas.

Não pretendemos, por considerarmos que não se enquadra no âmbito deste relatório, julgar possíveis irregularidades neste processo; parece-nos ainda lícito que o Estado entenda que deve cuidar da coisa pública. Todavia podemos concluir, até por esses dados retirados do Relatório do Tribunal de Contas que, mais do que um interesse pedagógico, o Estado pretendeu com estes investimentos prosseguir objetivos políticos (já referidos anteriormente) e económicos, substituindo-se aos privados no financiamento da economia, resultando tal na negação do princípio de racionalidade económica e de boa gestão que deve assistir às ações do Estado.

Confrontados com a necessidade de possíveis alternativas para esta situação, consideramos válida, racional e legal, a expansão dos Contratos de Associação. Parece-nos pertinente recuperar a intervenção de Melo (2011, pp.183-184):

“O Contrato de Associação é um mecanismo de financiamento da frequência de escolas não estatais com uma formulação que nos parece adequada ao cumprimento de quatro objetivos fundamentais: apenas há funcionamento se houver alunos (...); o financiamento cobre as necessidades específicas de cada escola (...); o financiamento é feito à unidade de custo principal -a turma- (...); é um mecanismo de fácil administração, o que implica custos de gestão para o Estado relativamente reduzidos.”

Este autor entende ainda que os Contratos de Associação, apesar de necessitarem de melhorias procedimentais, garantem o desenvolvimento de projetos educativos de qualidade sendo de equacionar o seu alargamento a um número cada vez maior de escolas. Acresce ainda o facto de os Contratos de Associação financiarem a turma que, para todos os efeitos é o elemento essencial de custo da escola (daí também a evolução verificada nas formas de financiamento destes contratos, já apontadas anteriormente), ao contrário dos Contratos Simples e de Desenvolvimento (que se encontram mais generalizados pelos estabelecimentos de ensino particular) que financiam a família com baixa capitação sendo, por isso, instrumentos socialmente redutores, servindo apenas para uma leve aplicação da Liberdade de Ensino.

Baseados no descrito, concluímos que os contratos de associação constituem um instrumento ajustado e racional de aplicação da liberdade de ensino. Devemos, no entanto ressaltar, que nos parece interessante que os contratos de associação sofram alterações na sua denominação para evitar que a gratuitidade de ensino seja, à partida, rejeitada por

questões políticas. Parece-nos inquestionável que, pelos motivos atrás referidos, o ensino privado foi alvo de uma propaganda política que prejudicou a sua imagem em detrimento do ensino público estatal (de resto ainda mais acirrada com a publicação de rankings de exames nacionais que dão especial destaque ao ensino privado).

A denominação “contratos de associação” (assim como a dos próprios “cheques-ensino”) acaba por ter uma conotação negativa que prejudica esta legítima liberdade. Assim, o nascimento de uma nova figura, ainda que com contornos semelhantes, poderia ser útil para o arrepiar caminho da liberdade de educação.

Ao debruçarmo-nos sobre os fundamentos normativos que suportam a liberdade de aprender e de ensinar, parece-nos inquestionável que está reunido o quadro legal necessário para, mais do que uma leve aplicação, ser implementada uma plena liberdade de ensino no nosso País.

Segundo Pinto (2011), o Estado, ao impor o monopólio estatal, desrespeita as liberdades de aprender e ensinar previstas no artigo 43º, da Constituição da República Portuguesa, desrespeitando assim direitos subjetivos de liberdade dos cidadãos.

Este monopólio viola ainda o número dois, do mesmo artigo, que prevê a impossibilidade do Estado programar a educação e a formação.

Segundo o mesmo autor, o Estado, ao não garantir o livre acesso às escolas privadas, entra em conflito com o artigo 74º, da Constituição da República Portuguesa em que se garante que todos terão direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Ficarão especialmente prejudicados os alunos com menores recursos económicos que, além do mais, querendo frequentar o ensino privado, não verão assegurado o ensino básico universal, obrigatório e gratuito previsto na Constituição.

Mas, ainda que não se tomasse como referência a legislação nacional, deveríamos sempre ter em conta a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada, no nosso país, em 1978, considerada como baluarte fundamental e essencial da liberdade, que prevê no seu artigo 26º, o acesso livre da Pessoa à educação, bem como o direito inalienável dos pais a escolher a educação para os seus filhos.

Este aspeto é bem vincado por De Vijlder (2012, sem indicação de página no texto Internet) que entende que: “para os pais e estudantes, a escolha da escola aparece como um

instrumento de dinamização de qualidade e como veículo para a existência de uma oferta educativa variada, espelhando a multiculturalidade, própria da sociedade atual.”

Este autor foca ainda o aspeto não menos pertinente dos docentes, pois a liberdade de escolha do estabelecimento de ensino garante, que os professores:

“encontram escolas onde podem ensinar de acordo com as suas convicções e com livre expressão das suas opiniões, aumenta a possibilidade de trabalharem em escolas com maior diversificação e escolherem diferentes métodos de ensino. Por fim, garante aos professores das escolas privadas e estatais o mesmo regime profissional, aumentando assim a sua mobilidade em termos de oferta de emprego”.

De facto, parece-nos que a relação do autor entre a prestação docente e a liberdade de ensino merece uma nota especial. Efetivamente, é propalado que a escola pública estatal pratica um ensino neutro. Ora se tal parece difícil em teoria, já será de todo impossível que peçamos ao professor, Ser Humano, que se livre das suas opções, vivências ou convicções para satisfazer os intentos do Estado. Tal esvaziará o professor daquilo que terá de mais precioso. Assim, se o professor se encontrar enquadrado e suportado por uma estrutura escolar que o aconchegue e o suporte, terá novas condições para o desempenho cabal e transformador inerente à sua função.

Em conclusão, entendemos que nada impede, na legislação nacional ou internacional (subscrita por Portugal), uma liberdade de educação sem restrições de qualquer ordem e, muito especialmente, de ordem económica. Mais: reforçamos que a liberdade de ensino é um direito dos cidadãos, previsto na legislação vigente na República Portuguesa, e que, como tal, deve ser implementado e protegido. Desta forma, argumentos como o aumento da produtividade ou da equidade ou mesmo da coesão social (aspetos que poderiam ser exponenciados pela liberdade de ensino, pelo aumento da competição entre escolas para captação de melhores alunos ou pelo acesso de classes mais desfavorecidas a escolas com projetos diferenciados ou pelo acesso dos alunos a um maior capital cultural) terão de ser secundarizados perante o argumento essencial: a defesa dos justos direitos das famílias.

Tentamos abordar a questão da qualidade do ensino privado como possível constrangimento à liberdade de ensino, de uma forma neutra e objetiva, mais uma vez sem juízos de valor relativamente à escola pública, procurando uma comparação justa, mas simultaneamente que não tornasse o ensino privado subserviente relativamente ao ensino estatal.

Parece-nos que o ensino privado, por mais autónomo, terá maior facilidade de se adaptar aos alunos e ao meio envolvente.

Procuramos demonstrar que autonomia pode significar qualidade. Mas significará, seguramente, descentralização. De Vijlder (2012, sem indicação de página no texto Internet) indica-nos as consequências possíveis deste novo paradigma: “Este sistema, mantendo os seus pilares, tem evoluído no sentido de uma crescente autonomia financeira, pedagógica e curricular das escolas, acompanhada de uma, igualmente, crescente responsabilização das escolas.”

O mesmo autor entende que esta autonomia conduz à existência de áreas administrativas e de gestão das escolas, responsáveis pela realização dos desejosos planos estabelecidos para as suas escolas e que aparecem como as entidades negociadoras com os professores e sindicatos. Ora este novo sistema de administrações escolares conduz a que a tutela possa ter uma ação incomparavelmente mais profilática na qualidade e na avaliação de escolas, introduzindo, de forma flexível e atempada, instrumentos que melhoram a transparência e a escolha da mesma, facilitando desta forma a liberdade de escolher por parte das famílias.

Este autor, referindo-se ao programa holandês “Continuing Improving” que procura a formação permanente dos alunos e professores face às dificuldades crescentes do mundo atual, entende que: “O Estado tem de melhorar os sistemas de avaliação da qualidade, de supervisão e monitorização das escolas e de apoio às que estão em dificuldade.” Considera o autor que as escolas respondem rapidamente ao proposto:

“É-lhes apresentado um plano de recuperação, estudado para cada uma delas, que as escolas aceitam e cumprem com altas expectativas e com a consciência de que, se no prazo de dois anos não regressam a resultados positivos de forma sustentada, o Estado terá de as encerrar. Graças a esta medida, muito poucas escolas têm sido encerradas e mantemos boas escolas.”

Ora tal medida, aplicada à generalidade das escolas, aumenta a competitividade e eficiência das escolas, promovendo simultaneamente a qualidade do ensino. Porém, para tal, será necessário que as escolas sejam vistas em plano de igualdade, sem discriminações positivas ou negativas, assegurando assim medidas e sistemas de prestação de contas mais rigorosos e transparentes.

Desta forma, em conclusão, a qualidade do ensino privado nunca poderia servir de entrave à liberdade de ensino pois, mesmo no caso de este ser considerado de qualidade

inferior (princípio que se rejeita pelo que já foi dito), admite-se que a liberdade de ensino poderia promover a competitividade e as ajudas necessárias ao seu incremento e, por arrastamento, a uma maior diversidade de ofertas educativas.

Quanto à criação de uma identidade própria, que rompe com os princípios de neutralidade do Estado, entendemos, em conclusão, que ironicamente tal poderá ser encarado como uma possível limitação à liberdade de ensino.

Andrade (2011) considera que o pensamento reflexivo dos jovens se inicia em casa mas que se prolonga na escola, procurando os pais garantir uma consistência entre família/escola (daí também a importância do projeto educativo na escola, do seu ideário) e num reforço mútuo que fortificará as suas convicções. Estas poderão até vir a ser rejeitadas mas como consequência da liberdade de cada jovem e não da ação da escola ou dos seus intervenientes. Segundo este autor, a educação neutra não responsabiliza o indivíduo nem o consciencializa para as “virtudes específicas através das quais expressamos a nossa humanidade – caridade, perdão, honra, justo ressentimento, compaixão, dignidade”. Às escolas pede-se que cultivem o individualismo e a criatividade única de cada um.

Com a emergência do Estado-Nação, o controlo social emergiu como produto de instrumentos que criam ou a ordem, ou a harmonia, ou a coesão social. Neste sentido, a violência simbólica surgiu como algo mais sofisticado que a tradicional violência física pois é o resultado de uma imposição que não é percecionada como tal. Aqui admite-se que o interesse de alguns passa a ser assumido como interesse de todos. Neste sentido, a escola estatal foi sendo reforçada como o lugar de exercício de violência simbólica -repare-se na imagem do currículo uniforme - em que o Estado-Nação procura fortalecer a sua identidade cultural ou étnica ou religiosa, construindo o cidadão nacional, abafando diversidades em todos estes campos.

O Estado promove assim uma desvitalização cultural pois, faltando à escola esse conceito de cidadania, o aluno fica sem a riqueza que tinha e nada tem em troca.

A escola e o Estado monoculturais não reconhecem a diversidade como um recurso, mas sim como um problema, preferindo uma racionalidade neutra e monocultural e, como tal, mais cómoda.

Em conclusão, a escola privada, como mais autónoma, mais livre para assumir os seus ideais e capaz de reconhecer pluralidades pela criação de projetos vivos e

diversificados, é mais suscetível de afrontar essa monoculturalidade que, por si, não é passível de se manter perante a variedade de etnias, crenças ou raças que obrigam a um conceito alargado (europeu) de cidadania que causa um choque com o conceito tradicional e conservador de escola.

Neste sentido, a liberdade de ensino é uma ameaça a um Estado estático, passivo e monocultural, já que o incremento de projetos novos e diversificados constitui um escape ao determinado e supervisionado pelo Estado e é natural que combata esta liberdade. No entanto, sem liberdade de ensino não há inclusão porque os pais não podem escolher as escolas e os projetos que pretendem. Assim, o Estado promove o elitismo do ensino privado e dos seus projetos porque a eles apenas acederá quem tem condições económicas para tal.

E não colhe aqui o argumento que os Colégios são elitistas. Exclusão e inclusão são conceitos sempre relativos e dependentes das condições para responder às características sociais, políticas, económicas e outras da sua comunidade.

Reconheçamos que elitistas ou não dependem da matriz de cada colégio. Porém, cada projeto pode ser, num extremo, para uma elite ou simplesmente, noutro extremo, para grupos desfavorecidos de vária ordem.

Assim, o ensino privado afronta a neutralidade do Estado e a sua ambição monopolística, pelo que, pela sua natureza, acaba por se prejudicar na defesa da liberdade de ensino.

Relativamente à importância do projeto educativo como forma de afirmação da escola, procuramos ter deixado claro, nos pontos anteriores, que é um aspeto essencial para:

- a assumpção da escola em si mesma e perante a sua comunidade, pela forma como a ela se adequa;
- perante o Estado, pela forma como se adapta à centralização e limitações impostas, transmitindo o seu carácter próprio.

Reiteramos a importância do ideário como forma de defesa de um conjunto de valores por parte da organização, negando a neutralidade que o Estado impõe aos seus agentes.

O Ensino Privado terá de se assumir aqui como uma verdadeira alternativa!

Na linha de Cotovio (2009, p.19): “ É necessário que cada escola privada se organize de modo a ministrar um ensino de qualidade, de “excelência”.O ensino privado deve orgulhar-se do seu passado, pleno de riqueza, de luta, de perseverança, de fé!”

O autor enumera as inovações atribuídas ao Ensino Particular que não podemos, pela sua relevância, deixar de focar por entendermos que se enquadram, na perfeição, no âmbito deste relatório:

“(...) na organização de um sistema escolar (com os jesuítas); em metodologias de ensino (onde salientamos o regime de classes, o ensino mútuo, o método João de Deus, as escolas itinerantes ou “móveis”, etc.); no projeto educativo; na articulação entre os diferentes ciclos de estudos (escolas integradas); no ensino das primeiras letras; no ensino superior; na educação pré-escolar (tanto na formação dos agentes como nas próprias instituições educativas); no ensino aos alunos com necessidades educativas especiais; no ensino artístico; no ensino profissional; na educação feminina; no ensino aos mais desfavorecidos; no acolhimento a alunos, em regime de internato; nas turmas mistas; nas aulas de substituição; nos planos curriculares próprios; etc.”.

Este autor entende ainda, e assumindo a necessidade da diferença, que: “É preciso continuar este pioneirismo e potenciá-lo, com garra, habilidade, destreza, nunca esquecendo “a pessoa que mora no aluno” (Joaquim Azevedo), afinal de contas a razão de ser das nossas escolas.” (Cotovio, 2009, p.19).

E citando uma das figuras históricas do ensino particular, ficamos com esta imagem:

“É preciso continuar a sonhar. Porque “o sonho comanda a vida”... E a acreditar – a experiência tanto ensina – que “os Homens passam e as ideias ficam”. Ora a ideia da “Liberdade de Educar e de Ensinar, para todos é mesmo uma grande ideia! Quiçá a mais enorme e mais admirável de quantas as que são de molde a fascinar-nos, como pessoas, na nossa própria realização. Por ter de se concretizar, iniludivelmente, em serviço aos outros” (P. Amadeu Pinto, 1994. Contacto, 109, Nov/Dez, p. 10).”

Bibliografia

- AFONSO, A., SILVA, I., COUTINHO, J., & MACHADO E. (2007). Democracia, Neoliberalismo e Políticas Públicas do Velho e Novo Mundo: desafios para o século XXI. *III Jornada Internacional de Políticas Públicas: Questão Social e Desenvolvimento no século XXI*, 1-8.
- AFONSO, A., & ESTEVÃO, C. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional - profissionalidade docente nos ensinos público e privado. *Inovação*, 4, 2-3, 155-165.
- AFONSO, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In Cotovio J., *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editores, 349.
- ALVES, J. M. (2012a). Revisão Curricular - Procurar ir para além dos mitos!. *Correio da Educação*. Porto: ASA.
- ALVES, J. M. (2012b). Alunos bons e maus, Lda. *Visão*, 997, 75.
- AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BAPTISTA, J. A. (2004). Elitização do Ensino Privado. *Expresso*, 2 de Junho.
- BAPTISTA, J. A. (2011). Direcção Regional de Educação, dez anos depois. *As Beiras*, 29 de Novembro.
- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARROSO, J. (2003). *Escola Pública*. Porto: ASA.
- BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 2, 49-83.
- BARTOLOMEIS, F. (1984). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BRITO, F. (1995). E.P.C. O que é?. *Boletim Informativo da AEEP/ Zona Norte*, 9, 8-10

- BRONFENBRENNER, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of child development*, 6, 187-249.
- BRUNSSON, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os Grupos em Acção: Dialogar, Decidir e Agir*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, J. A. (1997). O projeto educativo da escola e as políticas educativas. In Cotovio J., *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editores, 359.
- COSTA, J. A. (2007). *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COTOVIO, J. (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editores.
- COTOVIO, J. (2009). História do Ensino Privado: 30 anos de luta em prol do ensino livre - Marcos de uma luta em prol da liberdade de ensino. *Congresso AEEP 09*, 19.
- CRATO, N. (2011). É necessário concentrar nas disciplinas essenciais. *Público*, 30 de Outubro.
- DEAL E. & KENNEDY, A. (1982). Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. In Borges F., *Cultura organizacional: é possível promover mudanças significativas no setor de recursos humanos de uma empresa familiar?*. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 4-5.
- DE VIJLDER, F. (2012). *Um Estado sem escolha é uma prisão*. Recuperado: maio de 2012. Disponível: www.ver.pt/conteudos/verArtigo.aspx?id=1397&a=Entrevistas.
- ESTEVÃO, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- FAURE, P. (1945). *Au siècle de l'enfant*. Paris: Ed. SPES.
- FERNANDES, A. S. (2001). *Educação em Portugal: 1755-1974. A construção da escola moderna e as políticas de igualdade*. Braga, Universidade do Minho (texto policopiado).
- FONSECA, F. (2011). Uma estratégia para o ensino em Portugal: o Estado Garantia e o Serviço Público de Educação. In Sousa, F. V. (org. e rev.), *Educação, Estado e Sociedade. Que estratégia de ensino para Portugal?*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 195-210.

- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). Reforma e mudança nas escolas. In Cotovio J., *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editores, 352-354.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2011). *A autonomia das escolas públicas em Portugal*. Recuperado: maio de 2012. Disponível: http://www.ensinobasico.com/attachments/120_Aautonomiadasescolasp%C3%BAblicas.pdf
- FRANCO, A. S. (2002). Liberdade de Educação: Reflexões sobre um combate civilizacional. In Sousa, F. V. (org. e rev.), *Educação, Estado e Sociedade. Que estratégia de ensino para Portugal?*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 19-42.
- GUERRA, M. S. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA, 16-34.
- GUERRA, M. S. (2002). *Os desafios da participação*. Porto: Edições ASA.
- HOZ, V. G. (1971). *Educación Personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogia del C.S.I.C.
- MELO, R. Q. (2011). Liberdade de opção educativa em Portugal. In Sousa, F. V. (org. e rev.), *Educação, Estado e Sociedade. Que estratégia de ensino para Portugal?*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 175-194.
- MILES, R. & SNOW, C. (1978). *Organizational strategy, structure, and process*. New York: McGraw-Hill Book.
- MORENO, J. (1971). *Historia de la Educacion*. Madrid: Biblioteca de Innovacion Educativa.
- NÓVOA, A. (2010). *Sobre a formação de professores*. Recuperado: Abril de 2012. Disponível: <http://www.inclusive.org.br/?p=13881>.
- PERRENOUD, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2003). *Avaliação dos resultados escolares, medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA.
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

- PINTO, A. (1994). Problemas fundamentais (alguns) com que se defronta o EPC em Portugal. *Contacto*, 107, 3-6.
- PINTO, A. (1994). Análise/Testemunho – o EPC, em Portugal, em 1994. *Contacto*, 109, 2-10.
- PINTO, M. (2011). Sobre os direitos fundamentais de educação: crítica ao monopólio estatal na rede escolar. In Sousa, F. V. (org. e rev.), *Educação, Estado e Sociedade. Que estratégia de ensino para Portugal?*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 43-78.
- PIRES, E. L. (1987). Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários In J. Cotovio, *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editores, 115, 358.
- PORTER, M & KRAMER, M (2002). The competitive advantage of corporate philanthropy. In Santos M. J., *Responsabilidade social nas PME*. Lisboa: RH Editora, 23-39.
- SCHNEIDER, B. (1985). Organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 36, 573-611.
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- STOER, S. e CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students` diversity*. Paris: UNESCO.
- ZADECK, S. (2001). The civil corporation: the new economy of corporate citizenship. In Santos M. J., *Responsabilidade social nas PME*. Lisboa: RH Editora, 23-39.

Outras fontes:

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

Constituição da República Portuguesa

Declaração Universal dos Direitos do Homem

Discurso de Sua Excelência o Ministro da Educação, Eng. Roberto Carneiro, na Tomada de Posse do Presidente do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo.

Intervenção do Dr. Fernando Brito na reunião do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo de 8 de Julho de 1993.

www.aeep.pt

www.fle.pt

www.parque-escolar.pt

www.tcontas.pt/pt/actos/rel_auditoria/2012/2s/audit-dgtec-rel009-2012.pdf